

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Resistir na escola... desafios à transformação

Sandra Isabel Gonçalves Ramada

Dissertação

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Intercultural

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Resistir na escola... desafios à transformação

Sandra Isabel Gonçalves Ramada

Dissertação orientada pela Prof.^ª Doutora Ana Paula Viana Caetano e
co-orientada pela Prof.^ª Doutora Mônica Maria Borges Mesquita

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Intercultural

2014

Agradecimentos

Ao longo desta investigação muito me senti agradecida pelo fato de conseguir corajosamente lutar pela perseguição de um objetivo que sempre sonhei alcançar. Resistir com coragem, para mim, é impulsionado por todo o amor que partilho com os outros e que os outros partilham comigo. Enquanto educadora, agradeço em primeiro lugar a todos os que me educam conscientes que estão a fazê-lo com Amor.

À minha família por todo o amor incondicional, disponibilidade e doçura.

À minha filha Maria pela luz, pela alegria e pela esperança, por todo o tempo que será sempre insaciável junto de ti.

Ao Marco pelo amor, por saber esperar pelo tempo que não tem tempo, pela tua presença que enche a minha alma, pelas conversas intermináveis repletas de carinho, compreensão, crescimento....

À minha mãe pelo colo materno carinhoso, exemplo de luta e de dedicação que me permitiu não ter o céu como limite.

À minha avozinha pela determinação e força que enche sempre o meu coração de ternura, pelo seu dar que abraça o mundo pelas netas.

À minha irmã pela voz e sentimento que sempre se revela presente.

À professora Mônica pela confiança, dedicação e Amor, pela cor que enche a minha vida sempre que fala.

À professora Ana Paula por toda a sua dedicação e harmonia que transborda dos seus ensinamentos.

Aos professores participantes neste estudo, pela disponibilidade de abrir os seus corações, pelos desabafos que nos unem nesta luta. A todos os professores e amigos por toda a compreensão e amizade em todos os momentos. A todos os meus alunos com os quais aprendo sempre mais do que ensino.

Resumo

Na escola atual são diversos os desafios que se colocam numa sociedade em transformação que assiste à progressiva abertura de fronteiras e de partilha de informação, questionando-se privilegiar a aquisição de conhecimentos. Desde a década de 80, a crescente imigração portuguesa reflete-se também nas escolas, exigindo do professor uma transformação crítica na realidade socioeconómica em que se insere.

Nesta investigação etnográfica crítica (Mainardes & Marcondes, 2011), a partir de uma abordagem dialógica da presença de poder nas relações humanas (Foucault, 2004), procura-se compreender a forma como um grupo de sete professores, a lecionar desde a década de 80, tem resistido na escola. Numa tendência geral de desmotivação profissional (Canário, 2006), destaca-se que os professores resistentes lutam pela sua emancipação, através de um processo de enculturação criativo (Bishop, 1999). Ao longo de um ano letivo, desenvolveram-se círculos de investigação (Pacheco, 2010; Freire, 1968/2007) numa escola, questionando o papel do professor e os seus desafios, através de um diálogo crítico e emancipador, complementados com registos de conversas informais e de observações críticas.

A análise dos resultados permitiu reconhecer a importância de um espaço de diálogo e de partilha entre professores, de resistência como meio de emancipação, desafiando a transformação, mas sobretudo delineando caminhos de participação críticos dentro de um contexto sistémico como a escola.

Palavras-chave: resistência, poder, transformação, emancipação.

Abstract

In current schools many are the challenges presented to a society in transformation that watches the progressive breaking of boundaries and sharing of information, questioning about privileging knowledge acquisition. Since the 80's decade, the growing Portuguese immigration has also its reflection in the schools, requesting from the teacher a critical transformation in the social-economic reality in which is inserted.

In this critical ethnography investigation (Mainardes & Marcondes, 2011), through a critical approach on the presence of the power in human relationships (Foucault, 2004), the aim is to understand how a group of seven teachers, teaching since the 80's decade, has resisted in the school. In a general tendency of lack of professional motivation (Canário, 2006), was highlighted the resistant teachers struggle for their emancipation, through a creative enculturation process (Bishop, 1999). During a school year, circles of investigation were developed (Pacheco, 2010; Freire, 1968/2007) in a school, questioning the role of the teacher and its challenges, using a critical and emancipating dialogue, complemented by records of informal conversations and critical observations.

The analysis of the results allowed the recognition of the importance of room for dialogue and sharing amongst teachers, for resistance as a way of emancipation, defying transformation, must most of all outlining critical participation paths within a systemic context as school.

Keywords: resistance, power, transformation, emancipation.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Índice de figuras	ix
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico	5
Sobre o conceito de resistência... ..	5
1. Resistência e Poder	9
2. Resistência como meio de emancipação.....	13
3. Resistir em educação	18
3.1. Desafios na educação	20
3.2. Papel do educador	22
4. Resistir na escola.....	26
4.1. Desafios na escola	29
4.2. Papel do professor	34
5. Movimentos de transformação na escola	40
6. Espaço de resistência do professor	44
Parte II - Metodologia	48
1. Etnografia.....	48
1.1. Etnografia crítica.....	48
2. Círculos de estudo	51
3. A investigação etnográfica numa escola	54
Parte III - Resistência numa escola	59
1. O desafio etnográfico	59
2. Os círculos de resistentes	63

Programação da Investigação.....	67
2.1. 1.º Círculo de Resistentes	68
2.2. 2.º Círculo de Resistentes	80
2.3. 3.º Círculo de Resistentes	91
2.4. 4.º Círculo de Resistentes	106
2.5. 5.º Círculo de Resistentes	119
Laços entre Resistentes	128
Bibliografia	135
Anexos	140
Anexo 1	141
Anexo 2	142
Anexo 3	143
Anexo 4	147
Anexo 5	148

Índice de figuras

Figura 1 - Escher (1950) <i>Butterflies</i>	4
Figura 2 - Técnica de Resistência	6
Figura 3 - Escher (1994) <i>Encounter</i>	47
Figura 4 - Marinho (2009) <i>Método Freire</i>	51
Figura 5 - 2.º Círculo de Resistentes	80
Figura 6 – Atividade do Arco-Íris	88
Figura 7 - Rita Pierson (2013)	91
Figura 8 - 5.º Círculo de Resistentes	119

Introdução

A educação desde sempre visou a construção de um ser social (Durkheim, 1922/2007), capaz de se integrar numa sociedade que vai assumindo políticas diferentes. Este ser que nos constitui defronta-se com a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre as suas preferências e o que viabiliza como sendo do bem comum (Ludwig, 2002). Assim, a figura de um professor é entendida neste estudo como um educador que atua num contexto social, mas diretamente influenciado pelo ímpeto político.

Ao analisar a rede socioeconómica onde qualquer educador se insere, é perceptível a crescente abertura de fronteiras que parece emergir nos nossos dias, partilhando cada vez mais informações e de forma mais rápida que outrora. Numa era de revolução global e digital (Nóvoa, 2013), a abertura de fronteiras e de partilha de informação aumentou os fluxos migratórios entre países economicamente assimétricos e Portugal, nas décadas de 80 e 90, transformou-se num país multicultural de imigração (Rocha-Trindade, 2010). Atualmente, Portugal ainda é um país de imigrantes, mas também de emigrantes que procuram novas oportunidades no estrangeiro, convergindo numa nova situação social.

Face a esta nova realidade, reflete-se sobre o papel do educador e do professor dentro de uma escola, uma instituição organizada segundo um currículo sistémico, onde se questiona o privilegiar a aquisição de conhecimentos. O professor, entendido como educador, resiste a estas flutuações políticas e socioeconómicas, procurando formas diferentes de resistir aos desafios que se lhe colocam, permitindo-lhe uma emancipação (Giroux, 1983).

O conceito de resistência está associado às relações nas estruturas do poder (Foucault, 2004), impulsionando a procura de mecanismos que permitem reagir e ajustar-se numa realidade. Num processo de conscientização crítica, o ser humano, sentindo-se inconcluso e interdependente do outro, objetiva os desafios à transformação (Freire, 1967/1975; 1968/2007). No entanto, por estar inserido num determinado contexto, o professor resistente, apesar de se encontrar mais condicionado, aceita esses desafios do presente, e num ato humilde, corajoso e esperançoso busca permanente o seu papel na educação.

O presente estudo visa compreender a forma como sete professores, a lecionar desde a década de 80 em Portugal, resistem na escola e com que desafios se debatem numa sociedade em transformação. Deste objetivo emergiu a busca de compreender o professor, segundo três caminhos orientadores: 1) A educação e a escola numa sociedade em transformação; 2) Resistência em educação; 3) Transformação em educação.

Estes três caminhos orientadores serviram de base ao enquadramento teórico que se segue, organizado em seis capítulos. Em primeiro lugar procurou-se enquadrar o conceito de resistência segundo algumas perspetivas que o associam às relações nas forças do poder (1. Resistência e poder), sendo desta forma transversal a todo o enquadramento teórico. A partir desta inter-relação entre resistência e poder, discutiu-se a possibilidade de emancipação através da resistência (2. Resistência como meio de emancipação).

Estes dois primeiros capítulos permitiram posteriormente a análise da possibilidade da resistência na educação (3. Resistência na educação) e ao nível de um contexto institucional, concebido para o efeito - a escola (4. Resistência na escola). Todo aquele que se assumir educador, eventualmente em contexto escolar, depara-se com desafios permanentes. Contudo, desde a década de 80, é possível enumerar alguns desafios históricos de destaque, que se apresentam nestes dois tópicos anteriormente referidos. Assim, analisaram-se alguns desses desafios de resistência na educação e na escola, assim como os papéis que um educador e que um professor resistentes podem vir a assumir face à necessidade de os transformar.

Seguidamente, descrevem-se alguns movimentos de transformação na escola que permitam fortalecer a capacidade de resistir na escola de um professor (5. Movimentos de Transformação numa escola), nomeadamente ao nível da realização de círculos dialógicos que permitem a validação de uma dimensão cultural entre professores. E finalmente projeta-se a conceção do espaço de resistência do professor numa escola orientada por uma ação homogeneizadora, mas que permite a construção de uma identidade intercultural (6. Espaço de resistência do professor).

Na segunda parte, desenvolve-se o enquadramento metodológico, apresentando a investigação etnográfica como recurso qualitativo na compreensão de um contexto social e, em particular, a etnografia crítica que se destaca pelo compromisso de propiciar mudanças sociais e alterar relações de poder existentes na sociedade. Ainda nesta parte, procura-se enquadrar a recolha de dados através de algumas informações sobre “círculos de estudo”.

Na terceira e última parte, apresenta-se a investigação de cariz etnográfica, partilhando a compreensão do contexto deste estudo. Apresenta-se também a discussão dos “Círculos de Resistentes” realizados e a sua reflexão crítica, indutiva e teórica.



Figura 1 - Escher (1950) *Butterflies*

Parte I - Enquadramento teórico

Sobre o conceito de resistência...

O conceito de resistência assume múltiplas versatilidades em contextos muito díspares e é aplicado com alguma frequência nos discursos. O significado mais comum da palavra resistência é a força por meio da qual um corpo **reage** contra a acção de outro corpo” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013). Qualquer ser humano tem impulsos conscientes e inconscientes que o levam a reagir, assumindo diversas motivações e interesses individuais ou de um determinado grupo social. Esta investigação procura reconhecer a resistência, tal como Giroux (1983) refere, para além do imediatismo de comportamento, questionando a noção do interesse que está subjacente.

A resistência, apesar de ser um vocábulo de aplicabilidade versátil, não costuma acompanhar as preocupações nos domínios da educação, mas sobretudo numa lógica económica e política. Nesta investigação, no âmbito das ciências da educação, pretende-se analisar os comportamentos humanos que constituem formas de resistência, descobrindo os seus desejos emancipatórios (Giroux, 1983). Compreender a resistência na educação e na escola, numa sociedade em transformação, sugere uma análise do conceito de resistência e transformação aplicado à educação.

Este preâmbulo apresenta alguns exemplos de situações, nas quais o conceito de resistência é aplicado, independentemente do construto teórico abordado mais à frente. Através de alguns exemplos, o conceito é explorado num sentido mais amplo para, em seguida, ser exposto a uma precisão mais analítica do termo.

É importante referir que esta investigação se baseou na lógica da teoria crítica e, como tal, qualquer entendimento da natureza teórica deveria começar, segundo Giroux (1983), da compreensão das relações que existem na sociedade, entre o particular e o todo, entre o específico e o universal. Desta forma, o conceito de resistência é inicialmente analisado de acordo com as relações que se estabeleceram entre a investigadora e a sociedade, enquanto mulher, mãe, professora, mestrande, paciente (...) em presença de uma situação histórica, social, cultural, económica e política.

A determinada altura, uma médica referia que os vírus são resistentes aos antibióticos ao contrário das bactérias. No metabolismo microbiano existem bactérias, vírus e fungos e, para os combater, utilizam-se antibióticos (bactérias), antivirais (vírus) e antifúngicos (fungos). Quando estamos constipados, nem sempre devemos tomar antibióticos, porque a maioria das constipações são de origem viral. Noutro sentido, aplica-se o conceito relativo à resistência das bactérias face ao antibiótico. Ao tomar um antibiótico, favorece-se a morte de bactérias sensíveis à ação do fármaco, mas também as bactérias que asseguraram a saúde. E assim, as bactérias que estariam presentes no nosso corpo para reagir contra as bactérias estranhas, são também exterminadas e o corpo fica mais **vulnerável** e menos disposto a resistir. Da mesma forma, o uso inadequado de antibióticos pode desencadear mais resistência ao tratamento. Quando o tratamento com antibióticos é interrompido, as bactérias podem não ter sido todas eliminadas e provocar um resíduo de bactérias resistentes que podem levar a que a infeção seja mais difícil de tratar.

Num momento de vendaval, ao observar os ramos de árvores recém-plantadas dispostos ao vento forte, explicava à minha filha que, como os ramos são mais finos por serem ainda novos, não são tão resistentes, no sentido de se **preservarem**, como os ramos de árvores maiores. Os ramos destas árvores cediam à passagem do vento e até se desprendiam de uma fita que alguém pusera como forma de amparar o seu crescimento.

Houve um aparelho elétrico que deixou de funcionar, um forno, e o técnico que avaliou o seu estado, referiu-me que a avaria devia-se à resistência que deixou de trabalhar. A resistência de aparelhos como ferros de engomar, lâmpadas, aquecedores, entre outros, é uma peça fundamental que permite a transformação da energia elétrica em energia térmica. A resistência, neste caso, exerce **oposição** à passagem de corrente elétrica. Os resistores, assim designados, controlam a corrente elétrica, provocando a queda de tensão. No caso de não existir resistência, a corrente elétrica percorre um circuito impulsionada pela sua força.



Figura 2 - Técnica de Resistência

Ao ler um livro vocacionado para o desenvolvimento de técnicas de Expressão Plástica para aplicar junto de alunos, encontrei uma técnica que se traduzia na resistência dos pastéis de óleo à tinta guache. A técnica residia na utilização de um material de escrita

(pastéis de óleo) sobre papel e depois na cobertura da folha com tinta guache. O efeito visual é muito interessante, na medida em que na parte em que os pastéis de óleo se encontram, a tinta guache não é absorvida pelo papel e não fica com a cor da tinta usada, mas sim com a cor dos pastéis. Neste caso, a cor inicial não se **altera** apesar de se sobrepor uma segunda cor.

Entretanto outros contextos surgiram, lembrando situações em que se pode aplicar o conceito de resistência, como a banda portuguesa intitulada “Resistência”, que surgiu entre o fim da década de 80 e o início da década de 90. Este projeto surgiu a partir de vários músicos que se uniram para **transformar, adaptar e inovar** temas, valorizando a voz como instrumento. Novamente a ideia de inovação, transformação de uma normalidade que existia.

Ainda outras situações sugerem a resistência a tentações: resistir a um doce, resistir a um amor, resistir a novas aventuras... Neste sentido, a resistência aparece relacionada com uma força que nos impulsiona a realizar algo que não era **suposto** ou **esperado** acontecer.

Outros significados se encontram no dicionário como: “2. defesa contra o ataque. 3. oposição. 4. delito que comete aquele que não obedece à intimação da autoridade.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013). Numa guerra, os resistentes são aqueles que se encontram na linha da frente do ataque, na defesa dos seus e constituem a oposição. E aqueles que não cumprem a intimação da autoridade também são considerados resistentes, porque não **acataram** uma ordem que outros acataram.

A *resistência* em todos estes casos assemelha-se ao processo dinâmico que leva um ser humano a resistir, no qual há uma força que impulsiona um determinado corpo a reagir perante a ação de outro. Na oportunidade de interagir duas forças ou matérias diferentes, há possibilidade de resistir e, como tal, de haver transformação: a *vulnerabilidade* de bactérias que reagem entre si, a *preservação* de ramos das árvores que estão a crescer ao vento, a *oposição* à corrente elétrica transformando-a em energia térmica, a possibilidade de *alterar* cores diferentes ao sobrepô-las, a *inovação* a partir de temas musicais já existentes, as tentações às quais se pretendem não *ceder* e a autoridade que não é *acatada* pelos que se encontram na linha da frente de um ataque. Em todas estas situações, é pela existência de uma diferença que se revela uma conjuntura favorável à sua transformação.

No entanto, outras questões mais profundas se apresentam quando um ser é impelido a mudar. O que diferencia a resistência de um ser face a outros tipos de resistência? O que o faz mudar? Ser resistente implica sempre mudar? E mudar para o quê?

São estas as questões que se pretendem abordar com o conceito de resistência: o que é a resistência, porquê, quando e para quê resistimos. Resistir numa escola, como professor, pressupõe um entendimento mais amplo da resistência em educação, como educador, pois assim permite compreendê-lo uma dimensão mais alargada, daquele que educa o outro, diferente de si, num contexto socioeconómico institucionalizado, e que sofre concomitantemente impulsos políticos.

1. Resistência e Poder

O conceito de resistência está associado a uma força, a uma energia que existe em tudo o que seja passível de transformação. Nas relações humanas, essa força que impulsiona a resistência pode ser entendida como uma forma de poder.

Para Foucault (2004), “o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, (...) é seu centro de transmissão” (Foucault, 2004, pp. 183-184). Neste sentido, é característico de qualquer ser humano exercer poder e sofrer da ação exercida pelo mesmo. Para este autor, qualquer acontecimento histórico tem na sua essência uma relação de forças, que se encontram em jogo para desvendar aquilo que se constitui verdade (Foucault, 2004). A verdade é um valor que é discutível de sociedade para sociedade, e é precisamente nessa luta pela produção daquilo que representa a verdade, que o ser humano se encontra permanentemente.

Por verdade entende-se o “conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 2004, p.13). É na discriminação das regras que o ser humano se encontra a exercer poder e consequentemente a ser regido por elas. Essa discriminação das regras concretiza-se por meio do discurso e é através dele que as regras ganham significado e também se podem modificar (Foucault, 2004). A verdade não pode ser percebida como algo estático e completo, pois sempre que o diálogo seja possível, há possibilidade de transformá-la.

A produção de verdade é concretizada de uma forma inteiramente pessoal, dependente do *background* de cada um, mas sobretudo, como destaca Ole Skovsmose, dependente da construção do seu *foreground*. Vivemos no mundo impulsionados por um conjunto complexo de oportunidades, tendências e obstáculos que um determinado contexto social, económico, político e cultural nos proporciona (Skovsmose, 2012). Num processo dinâmico e contínuo, a estes fatores externos (objetivos) associam-se inevitavelmente fatores internos (subjetivos), permitindo-nos interpretá-los e experienciá-los (Skovsmose, 2012). Quando se perspetivam as hipóteses reais num futuro próximo, faz-se com consciência daquilo que se considera possível alcançar naquele determinado contexto – é a construção do *foreground*. Esta percepção é uma construção pessoal que determina radicalmente a forma como cada um resiste num determinado contexto.

É também em contexto que o ser humano assume características de um determinado grupo de pessoas, partilhadas através da comunicação uns com os outros. Assim, o complexo sistema sociopolítico cria parâmetros de *foreground*, que podem levar a uma interpretação pessoal desadequada (Skovsmose, 2012). Quando se espera que alguém siga por um determinado caminho ou uma determinada ideia, já é aceite por um número considerável de pessoas, e então trata-se de uma conceção generalizada. Está a ser alvo de uma análise face a certos padrões culturais difundidos por um grupo de pessoas. Skovsmose (2012) sugere que estes parâmetros de *foreground* sejam entendidos à luz de padrões de exploração, dominação e exclusão.

Estes padrões generalizados por um determinado grupo de pessoas produzem relações de poder, estabelecendo um regime de verdade para cada sociedade, permitem “distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 2004, p. 12). Todo este regime de verdade, ao favorecer a existência de relações de poder, viabiliza a presença de um movimento de resistência.

O conceito de resistência surge, desta forma, associado ao conceito de poder, entendendo-o com uma “função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (Giroux, 1983, p. 148). Nesse sentido, a construção do *foreground* é determinante em qualquer processo de resistência pois, se por um lado a resistência pode ser motivada por fatores externos, resistindo ao poder exercido por parâmetros generalizados (emancipação social), também pode ser motivada por fatores internos, subjetivos, que permitem a transformação pessoal através da consciência de si próprio – auto-emancipação.

Paulo Freire, um teórico da Educação, refere nas suas obras a necessidade de haver uma significação conscientizadora do ser humano que se move numa realidade a ser transformada. Ao sentir-se inserido num determinado contexto, toma consciência crítica daquilo que precisa ser transformado e prepara-o para o plano de ação (Freire, 1968/2007). Quando objetivar a situação a ser modificada, deve reconhecer-lhe em seguida o carácter subjetivo do seu próprio papel e das suas potencialidades enquanto ser inconcluso e interdependente do outro (Freire, 1967/1975). Como assume um papel ativo,

permanentemente engajado, o ser humano renasce, na luta pela sua libertação e significação de viver.

Através de um processo de conscientização o *ser* e o *estar* combinam-se, permitindo ao ser humano inserir-se historicamente e não apenas se sentir emerso (Freire, 1968/2007): “os homens são [ser] porque estão [estar] em situação e serão tanto mais quanto não só, pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente sobre a situação em que estão” (Freire, 1968/2007, p. 118).

Este papel ativo que o ser humano pode vir a assumir é a sua possibilidade de resistência ao poder, pois “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência, [e] jamais somos aprisionados pelo poder” (Foucault, 2004, p. 241). A resistência surge pela possibilidade de transformar uma realidade em que o poder opera, questionando as suas estruturas e encontrando permanentemente caminhos emancipatórios.

Resistência e poder são assim duas forças que caminham sempre juntas e que estabelecem uma relação simbiótica, pois a resistência não existiria se não houvesse poder, e o poder não tinha necessidade de se revelar se não houvesse de alguma forma um processo de resistência subjacente. Estas forças encontram-se continuamente em conflito, estabelecendo os limites incertos, mas sem nunca se extinguirem, garantindo assim transformação: “all power presupposes a resistance and hence is based on uncertainty regarding the point of which its limits lies” (Balibar, 2012, p. 17).

A compreensão das estruturas de poder existentes num determinado contexto, objetivando-as, permitirá o desenvolvimento de resistência. E, tal como o poder, a resistência tem de ser “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente” (Foucault, 2004, p. 241). A invenção, modificação e produção de ambos os processos de poder e de resistência são atos criativos que permitem a construção social de uma determinada cultura.

Vygotsky descreve a criatividade como “qualquer ato humano que dá origem a algo novo” partindo sempre de uma experiência anterior (Vygotsky, 1930/2012, p. 21). Para este autor, a criatividade envolve a combinação de dois elementos: a plasticidade cerebral (propriedade da memória que nos permite alterar e reproduzir a transformação de uma realidade, simplificando a sua repetição) e a imaginação (atividade de criação de situações novas). No desenvolvimento de forças de poder e resistência, novas e inesperadas

transformações ocorrem no meio e, a adaptação por si a essas situações, não constitui um ato criativo. Ser inventivo, fazendo uso da criatividade, é orientar a adaptação e a criação para um futuro, combinando elementos antigos e novos.

Para Vygotsky (1930/2012), todo o ser humano é capaz de ser criativo. Como se de um jogo se tratasse, resistência e poder encontram-se permanentemente em relação, condicionados pelo tempo e pelo espaço. Ao combinar-se estas duas forças, criam-se novas e criativas situações de um jogo cultural.

2. Resistência como meio de emancipação

A força que impulsiona a resistência humana tem relação direta com o exercício do poder por parte de uns em relação a outros. Ao celebrar a possibilidade de haver transformação nas relações de poder, concebendo-a como um desafio, qualquer processo de resistência assume esta dinâmica de constante procura e questionamento, como meio de emancipação. Mas essa força que nos leva a resistir assume diferentes expressões dependendo do *foreground* de cada um.

Alain Touraine entende que a emancipação pode ser entendida como um “esforço para se libertar das formas de organização social que integram o indivíduo (...) [que] está acima da rede de papéis sociais; afirma ideais e condena o que é intolerável” (Touraine, 2007, p. 159). É o ser humano que em primeira instância reflete sobre a sua posição social, económica e política e constrói um *foreground* crítico, consciente que procura a sua libertação.

É num processo de conscientização (Freire, 1968/2007) que se favorece a conceção de uma educação libertadora, na qual o ser humano se sente sujeito do seu próprio pensar, discutindo a sua visão do mundo. Tal tarefa é impraticável nos animais, uma vez que estes não conseguem proceder à ação da consciência de si mesmos. Assim, numa perspetiva do ser humano se poder transformar, procura finalidades e a sua existência torna-se histórica (Freire, 1968/2007). A consciência pode ser entendida como a “presença num indivíduo ou num grupo de indivíduos de representações de si que contenham juízos de valor morais sobre condutas desse indivíduo ou desse grupo” (Touraine, 2007, p. 138). Essas representações que o ser humano vai criando de si e dos outros à sua volta, vão-lhe permitindo a edificação de transformação e criação de si. Em simultâneo percebe-se também a mesma capacidade dos outros devido à existência de “tensão entre a pertença a grupos e a uma história e a consciência de si” (Touraine, 2007, p. 163).

O ser resistente, em busca da sua emancipação, percebe cada acontecimento como um encontro de forças, no qual o poder entra em jogo e, neste jogo de forças, cada um luta pela sua própria emancipação e pela emancipação social:

É preciso entender um acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena (...) As forças que se encontram em jogo na

história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (Foucault, 2004, p. 28).

De acordo com Touraine (2007), é urgente implementar um novo modo de pensar, no qual a força capaz de resistir ao reino do poder é a “construção pelo indivíduo de um duplo de si mesmo que lhe atribui direitos ao mesmo tempo que o subtrai ao poder daqueles que gerem” (Touraine, 2007, p. 231). Se por um lado, o ser humano se sente capaz de objetivar a realidade a ser transformada, por outro questiona as próprias estruturas de poder no qual se insere.

A legitimação do poder por parte de algumas estruturas desencadeia o regime de verdade instituído em cada sociedade (Foucault, 2004). Como tal, a produção de verdade deve enquadrar-se num regime capaz de privilegiar um questionamento contínuo. O ser humano, enquanto sujeito a uma ação de poder, pode vir a assumir um papel ativo na possibilidade de resistência diante das estruturas de dominação e coerção e, segundo uma perspectiva freiriana (Freire, 1968/2007), atribuir ao oprimido a procura da sua libertação e a libertação dos próprios opressores, enquanto seres que exercem poder. Ainda assim, se esta ação for iniciada pelos opressores relativamente aos oprimidos, expressa-se em falsas generosidades, que apenas perpetuam a injustiça (Freire, 1968/2007).

Nesta luta do oprimido, este descobre-se como sujeito de sua própria destinação histórica e, ao sentir-se a produzir, o ser humano conquista a liberdade (Freire, 1968/2007). Mas esta libertação não deve buscar a identificação com o ser opressor, mas a superação permanente como condição indispensável à liberdade (Freire, 1968/2007). O oprimido sofre “uma dualidade que se instala na *interioridade* do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente” (Freire, 1968/2007, p. 38). O desafio à transformação, enquanto ser humano resistente, é precisamente esta superação permanente dos oprimidos em relação aos seus opressores, na procura da liberdade ou da sua emancipação.

Este movimento de resistência dos oprimidos não deve ser idealista, mas realista, procurando reconhecer o limite que a realidade opressora lhes impõe e que eles podem transformar. É o processo de práxis libertadora que Freire (1968/2007) prevê entre o oprimido e o opressor e é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para o transformar. Por sua vez, só então o opressor também se envolve na luta do oprimido, reconhecendo a sua posição detentora do poder, objetiva transformar a realidade, num ato de amor verdadeiro (Freire, 1968/2007).

Etienne Balibar, um filósofo político francês, refere-se ao processo de emancipação daquelas que apelida de: “the parts of no part” (Balibar, 2012, p.5). Este autor fundamenta a presença de forças antagônicas do poder presentes no ser social que luta pela aderência a uma realidade. Quando o ser humano sente que não é capaz de pertencer a uma determinada organização social, pode sentir impulsos resistentes, numa luta pela superação de si próprio. Uma vez que se encontra permanentemente na luta pela libertação das suas contradições, o processo de transformação social pode vir a parecer-lhe significativo e determinante. Na busca pela emancipação, a resistência acontece.

Quando, no processo de adesão social, o desenvolvimento de movimentos de resistência é rejeitado, há pelo menos uma das partes que não sente impulsos à comunicação com a outra parte. A distribuição do poder e a historicidade das relações sociais são considerados dois fatores que inviabilizam a reciprocidade das partes (Balibar, 2012). Balibar (2012) refere-se ao processo histórico da luta, indicando algumas ideias marxistas do ser humano lutar pela universalidade de direitos que já são do conhecimento da humanidade. Na própria história da humanidade, a luta pela emancipação representou sempre a implementação de direitos que tinham já sido declarados e conhecidos pela maioria.

A ação de emancipação, de acordo com Balibar (2012), constitui uma forma de autonomia do ser humano que se apresenta capaz para representar o seu próprio desejo de se manter numa realidade social objetiva. A emancipação surge pela necessidade social do ser humano e a autonomia é considerada um produto do seu movimento social e não uma assunção prévia. Os impulsos a este movimento resistente não residem, portanto, na autonomia, mas na percepção de pertença a uma realidade social objetiva.

O ser resistente, ao buscar a sua emancipação, apresenta-se como “*the people of the people*” (Balibar, 2012, p. 6). O outro apresenta forças antagônicas na socialização, tal como qualquer ser humano: “investment of existing powers and countervailing powers by antagonist forces” (Balibar, 2012, p.13). Representa uma alternativa dialética, por vezes inatingível, tornando visível a sua participação num objetivo que pertence a um todo histórico. Pela interdependência de forças antagônicas dentro de um sistema em constante transformação, através de: “political practice intervenes from the inside (...) into the course of a change which has always already begun” (Balibar, 2012, p. 12). A dissociação de antagônicos modos de socialização, nos quais os opostos são reconhecidos e assumidos pelo ser humano criam a necessidade de modos compatíveis de existência (Balibar, 2012).

Da mesma forma, Slavoj Žižek, um filósofo e teórico crítico esloveno, propõe que se reflita sobre a realidade, a fim de perceber o que precisa de ser excluído, para que as próprias estruturas de poder se mostrem consistentes (Žižek, 1996). Um movimento de resistência demarca-se da enunciação de uma ideologia de oposição, ou por outras palavras, de insistir na dissolução de injustiças infinitas (Žižek, 2007). Se assim for, ao procurar continuamente a existência de mais injustiças, jaz-se numa dinâmica sem saída e de um mundo sem remédio para os infortúnios que o caracterizam. Ao agir desta forma, está a contribuir-se para a reprodução de um sistema que leve a quem está no poder afirmar: “So wonderful that, with your critical demands, you remind us what kind of world we would all like to live in. Unfortunately, we live in the real world, when we have to make do with what is possible” (Žižek, 2007). As injustiças fazem parte do mundo real e, ao insistir-se na sua afirmação, reproduz-se um sistema de poder do qual será mais difícil desbloquear. Em vez de se procurar enunciar cada vez mais aquilo que não funciona bem, deveria aceitar-se que um sistema ideal não existe e partir desse pressuposto para outras formas de atuação.

Um movimento resistente emancipatório traduz-se na conceção de outras formas de atuação *com* as estruturas de poder, considerando não só a possibilidade de cada ser humano pensar que é capaz de criar o novo, de recomeçar, mas também de agir a partir de um entendimento com os outros. Ao fixar o que está errado e o que está certo, o que é justo e o que é injusto, caminha-se para a conceção de respostas frágeis e para a “produção de uma exceção que fixa o elemento faltante para o universal que ele promete” (Neto & Moreira, 2009). A simples enunciação do elemento em falta, clarifica aquilo que era esperado acontecer por um todo coletivo. Como a enunciação nem sempre coincide com a concretização, o caminho pode apresentar-se demasiado complexo, dificultando a viabilidade de uma ação possível de desencadear.

Segundo Žižek (1996) compactua-se com uma fantasia ideológica, na qual o ser humano reconhece os ideais da sua realidade, mas compactua e age na ilusão, como se não o soubesse: “Eles sabem muito bem como as coisas são, mas continuam agindo como se não soubessem” (Žižek, 1996, p. 316). Em vez de criar movimentos de resistência, como meio de emancipação, o ser humano ilude-se ao atuar de outra forma, que corresponde precisamente à norma hegemónica vigente.

Žižek (1996) propõe considerar o antagonismo como real e encetar o ato como gesto político. Na concretização de um ato capaz de incidir um corte com aquilo que está

garantido, assumindo o risco das suas ações, em estado de permanente construção, o ser emancipado caminha no sentido de sua libertação. Numa dinâmica de ato como gesto político, Žižek (2007) aponta a rendição e a superidentificação com o poder. A rendição pode ser entendida como uma forma de resistir, no sentido de se render às evidências da existência do poder, confrontando os que controlam o poder com o carácter insensato das suas limitações, enfraquecendo-os (Žižek, 2007). A superidentificação com o poder também pode ser assente num movimento de resistência, levando a uma repetição exaustiva de exigências que se esperam não ser passíveis de satisfazer, mas que são estrategicamente bem selecionadas, precisas e finitas, capazes de desencadear o colapso (Žižek, 1996).

Da mesma forma, Foucault (2004) refere que a relação com as estruturas do poder deveria centrar-se no estudo das técnicas e táticas utilizadas no exercício de dominação:

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras (Foucault, 2004, p.25).

Se o processo de resistência for realizado dentro das estruturas de poder, poder-se-á desencadear o seu enfraquecimento, permitindo a relação dialética e dinâmica entre resistência e poder. Touraine (2007) propõe, de forma semelhante a estes últimos autores uma relação com o antagónico, mas numa dinâmica de procura da união entre os contrários, fazendo o apelo à imaginação, em vez de obrigar a escolher um dos lados: “o que é novo é transformar contradições em elementos complementares de uma decisão que deve combinar o melhor possível elementos aparentemente antagónicos” (Touraine, 2007, p. 176).

Nesta perspetiva de resistência como meio de emancipação, acredita-se que “seria perigoso não nos pensarmos a nós mesmos, individual e colectivamente, renunciando a essa tarefa necessária cedendo ao medo ou por receio de desagradar” (Touraine, 2007, p. 229). Pensar de outro modo implica entender cada ser com o dever de construir um mundo melhor e visiona-se o campo de batalha nas práticas do dia-a-dia (Touraine, 2007; Žižek, 2007). Aquele que for capaz de resistir, localizando as inércias, os pontos fracos e as linhas de força do presente, poderá conseguir uma auto-emancipação aliada a uma emancipação social.

3. Resistir em educação

O ser humano é por natureza um ser eminentemente social que necessita da linguagem com o outro para se completar (Durkheim, 1922/2007) e, neste sentido, a educação pode ser entendida como uma “ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim, 1922/2007, p.14). Para Durkheim (1922/2007), a educação é o meio para preparar as crianças com as condições necessárias e essenciais para a sua própria existência, devolvendo a quem educa o papel de desenvolver o ser social. Este autor distingue o ser individual do ser social, sendo a criação do ser social o fim da educação (Durkheim, 1922/2007). O ser individual refere-se aos estados mentais e às experiências pessoais, mas o ser social diz respeito a um conjunto de ideias, sentimentos e hábitos que expressam o grupo social em que está inserido.

Ao analisar esta necessidade do ser humano se inserir num determinado grupo social, percebe-se a importância da construção de um *foreground* (Skvostose, 2012) que, sendo individual, é passível de ser aceite por um número considerável de pessoas. Nesta medida, quando o ser humano se apercebe, pela reflexão, que é mais rico e complexo o ser social do que o ser individual, faz uso da sua vontade própria e toma consciência do seu estado natural de dependência da constituição do ser social. Este desejo de constituir um ser social, na relação com o outro, define a educação como um processo de enculturação “criativo e interativo no qual interagem quem vive na cultura com quem nasce dentro dela” (Bishop, 1999, p.119). No estabelecimento de relações sociais, a interação recorre a padrões culturais difundidos por um determinado grupo de pessoas e, por sua vez, alterna relações de poder.

Estas relações de poder organizam-se de acordo com o regime de verdade referido por Foucault (2004), selecionando o que é verdadeiro e o que é falso para um grupo social na construção conjunta de uma realidade cultural. Mas esta construção de uma realidade cultural é um processo contínuo e dinâmico que só é possível pela comunicação uns com os outros.

Numa perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1934/1962) refere que a aprendizagem surge pela necessidade de nos relacionarmos com os outros, impulsionando ao desenvolvimento da comunicação com o outro e à organização do pensamento (Vygotsky, 1934/1962). Para este autor, a aprendizagem surge no intervalo

entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Por outras palavras, a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. Assim, o processo de apropriação de conhecimentos prevê que ao mobilizar-se aquilo que já se aprendeu – nível de desenvolvimento real, posteriormente, em interação com outros, poder-se-á trabalhar na ZDP. Desta forma, segundo Vygotsky (1934/1962), transforma-se em nível desenvolvimento real, o conhecimento do nível de desenvolvimento potencial.

A produção de conhecimento, segundo esta perspetiva, não é uma tarefa estática, mas funciona num contínuo desenvolvimento entre seres sociais, reorganizando o pensamento no sentido de um desenvolvimento potencial. E assim, numa dinâmica constante de procura e trabalho, reorganizam-se também os valores culturais assumidos dentro de um grupo social e, conseqüentemente os valores culturais de educação.

Freire (1967/1975, 2011) também associa a educação a um processo de criação e recriação de uma época histórica e, como tal, as mudanças são inevitáveis e o ser humano humaniza-se, emergindo no tempo. É através da educação que ao ser humano lhe é possibilitado o fato de “estar *com* o mundo” (Freire, 1967/1975, p.39) e impregna de sentido a sua vida. Como “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1968/2007, p. 78), a educação é dialógica e um ato de criação e recriação que se infunde no amor (Freire, 1968/2007).

Numa pedagogia do diálogo, alia-se a ação e a reflexão, na construção de uma práxis libertadora: “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1968/2007, p. 79). Num ato de coragem, e nunca de medo, os seres humanos comprometem-se humildemente numa busca de saber mais. Esta busca em que cada um procura transformar a realidade, surge como um desafio ao qual têm de responder.

A resistência em educação funda-se nesta busca permanente no qual, “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (Freire, 1968/2007, p. 64). Este movimento pela transformação é em si um processo de resistência, no qual se reflete sobre as relações de poder instituídas, acreditando no poder criador do ser humano com vista à sua emancipação.

3.1. Desafios na educação

Ao entender a educação como um processo de enculturação (Bishop, 1999), toda a ação cultural é uma forma deliberada de ação que incide sobre a estrutura social para a manter ou transformar (Freire, 1968/2007). No sentido que todos contribuem para essa organização da estrutura social, todo o ser humano assume funções de educador e colabora para a reconstrução de uma sociedade, tal como Freire (1968/2007) refere, que utiliza a cultura como instrumento fundamental. Como é na estrutura social que o ser humano se define, na educação, os desafios assumidos por um educador podem insurgir-se como meios de emancipação num processo dinâmico de resistência.

Um dos desafios na educação atual é o ritmo acelerado de partilha de informação que resultou numa revolução global e digital (Nóvoa, 2013). O mesmo autor compara esta revolução que tem vindo a ocorrer nos últimos vinte anos, com a revolução da descoberta da escrita ou da imprensa e difusão do livro. A globalização permitiu cada vez mais a “transferência de conflitos sociais tornados insolúveis para seres cuja capacidade de resistência pessoal é a preocupação constante” (Touraine, 2007, p. 175). O ser humano é desafiado a valorizar a sua capacidade de iniciativa e recusar a dependência.

Em termos demográficos, assistiu-se, no princípio do século XX, a uma reprodução descontrolada da população que diminuiu o espaço possível de cada pessoa e impulsionou a produção (Sousa, 2000). Em alguns países assistiu-se a uma economia industrializada, impulsionada pela Inglaterra, produzindo em massa para conseguir satisfazer as necessidades de todos. Esta procura desenfreada pelo aumento da quantidade num tempo mais curto, desencadeou muitas consequências ao nível económico e consequentemente social e político.

A dinâmica de mobilidade humana tem vindo a assumir características diferentes no final do século XX que transcendem a tradicional emigração económica/laboral, em que as pessoas se deslocam à procura de um trabalho. Esta nova dinâmica deve-se, segundo Rocha-Trindade (2010), a variados fatores, como a circulação internacional da informação que é veiculada por redes sociais de uma forma rápida, a motivação para procurar trabalho por conta de outrem ou desenvolver por conta própria uma atividade profissional, a realização internacional de negócios, o desejo de possuir uma residência secundária de ocupação

temporal e ainda os benefícios fiscais ou de ordem artística, científica ou intelectual que servem de incentivo à procura de formação.

Por toda a Europa, na década de 80 e 90, a constituição de espaços com uma relativa homogeneidade cultural altera-se drasticamente (Rocha-Trindade, 2010). Neste caso específico europeu, a dinâmica de mobilidade humana verificou-se a partir da “vinda de trabalhadores migrantes estrangeiros para responder a necessidades prementes de mão-de-obra indiferenciada, na convicção que eles viriam a regressar aos seus países de origem, uma vez ultrapassadas essas carências” (Rocha-Trindade, 2010, p. 6). Estas carências de população ativa dos países europeus deve-se à quebra generalizada das taxas de natalidade e ao aumento significativo da esperança média de vida (pelos progressos da medicina e pelas novas condições sociais) (Rocha-Trindade, 2010). Em Portugal, esta transformação da realidade social também ocorreu, embora numa escala mais reduzida e, um país que outrora tinha as fronteiras fechadas devido a políticas ditatoriais, passou a ser um país multicultural, perseguindo ideais políticos democráticos.

Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) de 2012, Portugal tem um total de 417 042 cidadãos de população estrangeira residente e revelou um crescimento acentuado desde 1980 (**anexo 1**) devido a três fatores: “o acesso à nacionalidade portuguesa (...), a alteração de processos migratórios em alguns países de origem (Brasil e Angola) e o impacto da atual crise económica e financeira (redução do investimento e do emprego)” (SEF, 2013). De acordo com Rocha- Trindade (2010), o número de população estrangeira em Portugal, no final do século, atinge 5% da população total portuguesa. Hoje em dia, a sociedade portuguesa assiste a outros desafios, originados pela crise financeira, como a necessidade de emigração à procura de melhores condições, desencadeando desafios como a existência de famílias destruturadas, necessidade de importação de bens de primeira necessidade, entre outros.

É através desta nova dinâmica de mobilidade humana que novos desafios se colocam na educação e urge uma transformação do educador. Entendendo a educação como um processo de enculturação, os desafios da educação impulsionam o desenvolvimento de transformações no processo de interação cultural.

3.2. Papel do educador

Numa época de transformações aceleradas, como a que vivemos em Portugal desde os anos 80, o papel do educador pressupõe uma constante e corajosa resistência. Apesar da realidade socioeconómica apresentar grandes desafios, o educador na procura pela emancipação, reflete de uma forma consciente e objetiva. O educador atua com o mundo, num espaço novo, rendendo-se à evidência da existência de uma relação mútua entre resistência e poder.

Assim que perceçione a transformação como uma procura do sentido da vida, o educador, que busca a sua emancipação, com consciência de um *foreground* condicionado por fatores externos e internos, torna-se mais permeável, flexível e predisposto a formas mais plasticamente democráticas (Skovsmose, 2012; Freire, 1967/1975). Os desafios a transformar em educação têm vindo a traduzir-se em diversas políticas culturais, numa tentativa de integrar a nova realidade social existente de globalização e mobilidade humana.

No início do século XX, surgiram nos Estados Unidos da América políticas de **assimilacionismo**, conhecidas como *melting pot*. Sam & Berry (2006) definem assimilação através de duas vertentes: quando sucede a recusa da sua origem e identidade culturais e se escolhe identificar e interagir com aquelas da maioria da sociedade em que se encontra inserido, ou então, quando uma determinada sociedade espera que outros adotem determinadas perspetivas culturais que constituem a maioria.

No início da década de setenta, surge como reação o movimento do **multiculturalismo**, reconhecendo a diversidade de cada cultura como válida. No entanto, este conceito não previa interação entre as várias dinâmicas culturais, entendia-as como ricas em valor cultural, mas não pressupunha a modificação de características de cada cultura. Está relacionado com o **relativismo cultural** no qual cada agente cultural se fecha sobre si próprio, limitando-se a identificar dimensões comuns com outras culturas (Cardoso, 2001).

Mais tarde, aparece a perspetiva do **interculturalismo** (*salad bowl*) que reconhece a multiculturalidade, mas que pretende criar relações de complementaridade, de enriquecimento mútuo e que dá origem a novos valores, usos e costumes. Demarcando-se da perspetiva multicultural, Freire (1968/2007) refere-se a um movimento de **síntese cultural** no qual os seres humanos “criam juntos as pautas para a sua ação. Um e outro, na

síntese, de certa forma renasce num saber e numa ação novos” (Freire, 1968/2007, p. 210). Nesta síntese, as diferenças entre cada um não são negadas, pelo contrário, fundem-se uma na outra, valorizando a partilha da riqueza de cada cultura, baseada em valores como o respeito e a justiça (Freire, 1968/2007). Uma educação intercultural integra múltiplas visões, reconhecendo o outro e a si próprio, trazendo resultados enriquecedores para ambos e negando a existência de movimentos próprios de invasão cultural.

A perspectiva intercultural intenciona proporcionar a igualdade de direitos e de oportunidades e permitir o diálogo aberto permanente e o conhecimento mútuo entre as diferentes culturas (Rocha-Trindade, 2010). Numa existência de educação histórica, o diálogo adquire uma grande importância: “é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1968/2007). O diálogo crítico e libertador parte da premissa que todos os seres humanos são capazes de pensar certo e todos deveriam realizar um processo de reflexão sobre o conhecimento que têm da realidade. Assim, numa dinâmica de práxis, o educador reflete e atua incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (Freire, 1968/2007).

Se o diálogo for negado pela necessidade de organizar ou fortalecer, de assegurar uma frente coesa, está a temer-se a liberdade, deixando de acreditar na possibilidade de uma solidariedade humilde, amorosa e corajosa (Freire, 1968/2007). Quando a coragem escasseia no educador, a realidade é encarada de uma forma estática e os movimentos de resistência não permitem a sua emancipação. Numa ação antidialógica, o educador resiste ajustando-se ao mundo, impossibilitando a sua realização:

Se o seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (Freire, 1968/2007, p. 165).

Esta resistência, porém, não possibilita a sua emancipação e a emancipação dos outros e, ajustando-se ao mundo, apenas promove a subsistência do ser individual. Através deste meio, cultiva-se um processo de invasão cultural, no qual aqueles que atuam como invasores penetram no contexto cultural daqueles que são invadidos, impondo a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade e expansão (Freire, 1968/2007). A invasão cultural associa-se a uma concepção bancária da educação, no qual as palavras não surgem como forças transformadoras (Freire, 1968/2007). A finalidade é a memorização de

conteúdos, levando os educandos a ser objetos que têm de ser cheios e ao educador reserva-se-lhe a função de depositar e doar o seu saber.

Pelo contrário, um educador que procura a sua humanização, resiste como meio de emancipação tanto de si próprio como do educando e “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1968/2007, p. 90). Um educador resistente que luta pela sua significação enquanto ser humano, dialoga sem depositar ou simplesmente trocar ideias, mas comprometendo-se com a causa dos educandos, acreditando que também eles procuram ser mais. Longe de ser um pensar ingênuo, o diálogo funda-se num pensar crítico, enfrentando os riscos da temporalidade que o podem condicionar (Freire, 1968/2007).

Se um educador deixar de acreditar que pode escolher e então colocar-se, como sugerido por Freire (1967/1975), numa ação defensiva alienada por decisões que não são as suas e que o minimizam, acomoda-se e teme a liberdade e a convivência autêntica. Neste caso, um movimento de transformação passa por uma educação que, como diria Freire (1967/1975), seja capaz de passar de uma transitividade ingênua a uma transitividade crítica. Através de uma educação para a decisão, “ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, (...) em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição”(Freire, 1967/1975, p. 88).

Enquanto na transitividade ingênua há a tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado, revelando impermeabilidade à investigação e um gosto acentuado por explicações fabulosas; a transitividade crítica caracteriza-se por uma profundidade na interpretação dos problemas através de uma educação dialogal e ativa, pautada por uma responsabilidade socioeconómica e política (Freire, 1967/1975). Trata-se da construção de

um sistema completamente novo em educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de **resistir** ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais (Freire, 1967/1975, pp. 88-89).

Numa dinâmica de continuidade histórica, o papel do educador é desenvolver um clima de esperança e confiança que propicie uma luta pela superação das “situações-limites” (Freire, 1968/2007). Estas situações ocorrem pela inevitabilidade do ser humano atuar, ora pela manutenção, ora pela mudança da estrutura social, num processo de interação dialética

com os seus contrários, obstáculos, buscando a plenitude. No momento em que as “situações-limites” surgem, é preciso concebê-las para além de uma adaptação a uma determinante histórica, ultrapassando a fronteira entre o ser e o nada para uma fronteira entre o ser e o ser mais (Freire, 1968/2007).

4. Resistir na escola

A presença de interação entre dinâmicas culturais diferentes dentro de uma escola, potencia oportunidades de resistência. E, ao entender o ser humano numa dinâmica de constante transformação, o educador que se encontrar no contexto de uma escola, procura atuar numa dinâmica de imprevisibilidade e de incerteza. Tal como refere Canário (2006), é urgente reinventar a escola, porque deixou de ser uma escola de promessas, para passar a ser uma escola de incertezas, na qual se luta contra a exclusão social. Historicamente, foi após a segunda Guerra Mundial, “com a massificação, passámos de uma escola elitista, que seleccionava os melhores, para uma escola democrática, que elimina os piores” (Canário, 2006, p. 109).

Segundo uma teoria educacional tradicional, a escola é entendida como um local de instrução e o sistema escolar serve para reproduzir a estabilidade e a coesão da sociedade (Giroux, 1983). Esta perspetiva tradicional aceita a relação que existe entre as escolas e a sociedade mais ampla e, em vez de questionar essa relação, procura analisar o conteúdo dos valores e crenças dominantes. A escola é vista como um local de preparação de alunos que reproduz aquilo que precisam para ingressar no meio de trabalho, com papéis definidos e onde a disciplina e a paciência são características fundamentais. O uso do poder é consensual e com o qual há que se saber adaptar.

Na perspetiva liberal, analisam-se as formas de produzir e negociar significados na sala de aula, nomeadamente ao nível das ideologias e rótulos que tipificam as várias práticas sociais e aspetos da vida escolar (Giroux, 1983). O fato de reconhecer essas ideologias parece ser suficiente para esta abordagem, prescindindo de analisar as relações de poder mais amplas.

As perspetivas educacionais radicais destacam-se das tradicionais porque se focam no conflito e não no consenso, e demarcam-se das liberais porque estas se centram apenas nas estruturas sociais e na construção de significados (Giroux, 1983). O objetivo central da perspetiva radical é entender “como o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominância, exploração e desigualdade entre classes” (Giroux, 1983, p. 82).

Assumindo uma perspetiva radical de educação, pretende-se encontrar na escola movimentos de resistência como meios de emancipação. Os vários agentes educativos

presentes nesta instituição procuram, através de um processo de enculturação (Bishop, 1999), concretizar a realização do ser social (Durkheim, 1922/2007). Mas o desenvolvimento deste ser social não se encerra no âmbito dos seus alunos, mas através de uma enculturação de todos os que atuam nesta realidade. Neste sentido, “a escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade, em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização” (Giroux, 1983, p. 89).

Ao entender a escola, dentro de um contexto social, terá de se questionar o universo de significados e práticas curriculares mais amplos, organizada dentro de uma estrutura com a qual mantém uma conexão integral com outras instituições socioeconómicas e políticas que controlam a sociedade dominante (Giroux, 1983). Na escola, os diferentes agentes educativos interagem de acordo com padrões culturais difundidos por um determinado grupo de pessoas e, por sua vez, alternam-se relações de poder.

De acordo com Gusmão (1999), as relações de poder manifestam-se numa escola que não foi concebida para permitir a todos o acesso ao conhecimento pois, segundo investigações realizadas no Brasil,

demonstra a capacidade “destrutiva” do outro como pessoa, já que, pelo discurso homogeneizante e pela prática de subordinação, visa produzir sujeitos disciplinados e dóceis, entre os quais, em geral, a criança pobre e/ou de rua não se vê e/ou não entende o que se espera dela (Gusmão, 1999, p.64).

Neste discurso, entende-se a escola como meio de exclusão social, no qual se constrói uma imagem ideologicamente produzida da realidade e, consequentemente, se estabelecem relações de poder que se reproduzem e mantêm dentro do sistema escolar. Também neste sentido, Touraine (2007) refere-se às fraquezas da escola da República, entre as quais “um falso igualitarismo que obriga os docentes a considerarem os alunos como sendo iguais, sem terem em conta o facto de uns serem ricos e os outros pobres...” (Touraine, 2007, p. 75) e o fato de ser dominada “pela angústia (...) mais concretamente pelo medo das punições” (Touraine, 2007, p. 76), identificando-se o docente com o mundo da regra e da norma. A escola fundada nos princípios da República pretendia sobretudo que o professor fosse o transmissor de conhecimentos e, para os alunos e seus pais, funcionava como local de aprendizagem destinado à vida social (Touraine, 2007). Esta escola que se

fundou nos princípios de igualdade, tornou-se cada vez mais um fator do aumento de desigualdades.

A escola obrigatória tornou-se um lugar privilegiado de produção de normas e disciplinas que sustentam um sistema de poder no qual parece não termos possibilidade de resistência. Apesar de haver uma difusão de novos métodos de ensino alternativos e reformas sucessivas, valores como a criatividade, a autenticidade, a libertação e a autonomia ficam muitas vezes diluídos na concepção de processos que constituem obstáculos à promoção de uma educação emancipatória e de uma consciência crítica e autónoma (Benevides & Neto, 2011).

Face a este grande desafio, e assumindo uma perspetiva radical de educação (Giroux, 1983), na escola deveria resistir-se a uma “pedagogia do silêncio” (Gusmão, 1999), recusando atitudes de fingimento de que a exclusão social não só existe, como faz parte do processo de escolarização. Desta forma, poder-se-á proceder a uma compreensão da realidade cultural, social e política de uma escola, dentro de um determinado sistema, e consequentemente, refletir sobre a criação de um projeto que represente uma oportunidade de transformação e emancipação.

Resistir na escola, como meio de emancipação, implica antes de mais reconhecer estas relações de poder existentes no contexto social específico de uma instituição escolar. Ao reconhecê-lo, pode então partir-se para a análise da relação contraditória existente entre a cultura escolar e as experiências de vida daqueles que nela participam. Como Giroux (1983) refere, o estudo da resistência deve partir da análise dos “elementos contra-hegemónicos culturais (...) e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante” (Giroux, 1983, p. 138).

Na reflexão sobre os elementos contra-hegemónicos culturais, emerge um lugar para a resistência e para a diferença. Segundo Benevides & Neto (2011), é nas “fissuras do sistema, num contexto micropolítico onde as subjetividades singulares emergem” (Benevides & Neto, 2011, p. 33). O fato de existir singularidade possibilita a existência de pequenos espaços entre as culturas, de momentos de desconstrução das evidências e consensos, que constituem as linhas de fuga e meios de emancipação.

Numa dinâmica de interação cultural presente na escola, vai sendo estabelecida a diferença “segundo um contínuo de normas que organiza o que é bem e virtuoso” (Popkewitz, 2011, p. 163). Segundo Popkewitz (2011) as normas, aplicadas ao ensino, são

expressas num currículo que relaciona “o mundo e o nosso “eu” como um membro produtivo desse mundo” (Popkewitz, 2011, p.177). O currículo inscreve as regras e os padrões culturais organizados segundo um conjunto de métodos e estratégias que pretende ser universalmente aceite e, de acordo com este ponto de vista, funciona como elemento contra-hegemónico (Giroux, 1983). É no currículo estabelecido dentro de uma escola que existe a possibilidade de resistência, como meio de emancipação, num encontro com as forças de poder que possibilita o questionamento e a transformação.

O currículo funciona como “uma tecnologia disciplinadora que dirige a forma como o indivíduo age, sente, fala e “vê” o mundo e o “eu” (...), é uma prática governadora” (Popkewitz, 2011, p.177). Ao implementar e selecionar um currículo dentro de uma escola, está a fazer-se uso do poder, em prol da revelação de uma verdade culturalmente aceite. Mas, num movimento de resistência inventivo, móvel e produtivo (Foucault, 2004), o currículo deve privilegiar “a diversidade, a flexibilidade e a contingência (...) como normas para a interpretação da vida social” (Popkewitz, 2011, p. 166).

A escola, como espaço de transformação e, por consequência, passível de instituir uma forma de resistência, deve investigar a realidade cultural (Gusmão, 1999) e permitir a conceção de novos espaços de atuação presentes num currículo sistémico. Cada vez mais na escola é imperativo uma gestão baseada no local, selecionando novas pedagogias de resolução de problemas, através das quais o indivíduo é autónomo e auto-motivado. (Popkewitz, 2011, p. 167).

Com a abertura a novas soluções, numa busca por outras formas de atuação (Žižek, 2007), aceitam-se os desafios como uma oportunidade de resistir. Entender alguns dos desafios que se afiguram dentro de uma escola é o ponto de partida para o estudo da resistência, como meio de emancipação. São os desafios que nos impulsionam a reagir e a fazer uso da nossa energia numa luta pela educação e na procura pela constituição do ser social.

4.1. Desafios na escola

Os desafios dentro de uma escola são coincidentes com os desafios em educação apresentados anteriormente, mas pelo fato de se concentrar a educação num espaço físico, destinado a esse efeito, outros desafios mais específicos se acrescentam. Entendendo a

educação, nesta investigação, num processo dinâmico de enculturação, o direito à educação parece estar já à partida contemplado, pois em sociedade, mesmo antes de existirem escolas, as gerações eram educadas de acordo com a cultura valorizada num determinado contexto. Mas ao ser assim, qual o sentido da existência de um espaço físico, organizado e destinado à educação? Os desafios numa escola começam por residir precisamente neste ponto, no qual este espaço surge como forma de providenciar a todos o acesso a uma cultura dominante, num contexto específico, estabelecendo relações de poder.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar (...). O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [e deve favorecer] (...) a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948, Artigo 26, s. p.)

Em Portugal, a universalidade da educação surge com a Lei de Bases do Sistema Educativo, definindo-o como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (AR, 1986, artigo 1.º). O direito à educação passa a ser um construto que, ao procurar providenciar a todas as crianças uma educação gratuita, levou a juntar muitos num único espaço destinado ao efeito.

A escola tem vindo a ser um local onde as crianças despendem cada vez mais tempo, aumentando também a base social e as diferenças entre os modelos de socialização e de comunicação entre a escola e a família (Dubet, 1997). De acordo com o Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, registou-se o aumento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória, alargando-se até aos 18 anos (ME, 2009). Cada vez mais crianças frequentam a escola em Portugal e, ao prolongar a idade obrigatória, prolonga-se a permanência e a sobrelotação de alunos dentro do sistema educativo.

Segundo o CNE – Centro Nacional de Estatística (2012), a população portuguesa residente apresenta um nível de qualificação de escolaridade cada vez mais elevado, mas grande parte da população ativa, entre 25 e 64 anos, não alcançaram esse patamar de

ensino secundário. A escola portuguesa tem acolhido grande parte dos alunos até aos 18 anos e, de acordo com o CNE (2012), aos professores espera-se ainda que sejam capazes de apresentar uma “grande solidez científica e pedagógica e novas competências em termos de organização do trabalho com os alunos, de soluções de problemas de aprendizagem e de regulação da vida escolar” (CNE, 2013, p. 10) de forma a continuar a reduzir os índices de abandono e insucesso escolar.

A presença de alunos, filhos de estrangeiros residentes em Portugal ou descendentes de emigrantes portugueses em países estrangeiros, tornou-se obrigatória nas escolas de ensino básico e secundário. Segundo Rocha-Trindade (2010), “as especificidades destes alunos podem traduzir-se por terem estado emersos em caldos de cultura distintos do português, não dominar a língua lusa ou ter cumprido parte da sua escolaridade em sistemas de ensino estrangeiros”(Rocha-Trindade, 2010, p. 11). Os desafios da integração de uma comunidade imigrante numa escola sugerem mais do que a sua permanência neste local, no sentido de uma inclusão social.

O Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), foi o primeiro a usar a terminologia NEE (Necessidades Educativas Especiais), e regulamentou a educação destes alunos, conduzindo à sua entrada generalizada nas escolas regulares da respetiva área de residência. Este decreto foi anterior à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assinada por 25 organizações internacionais e 92 países, entre os quais Portugal, e não se referia ainda a nomenclatura de inclusão, apenas integração destes alunos categorizados com NEE.

Com esta declaração, assume-se que todas as crianças, categorizadas, ou não, como apresentando NEE têm direito a ter acesso a escolas de ensino regular (UNESCO, 1994). Mais se adianta que são as escolas que se devem adaptar às características, necessidades e interesses de cada criança e salienta a importância dos processos de ensino e de aprendizagem centrados no aluno, respeitando as suas características, interesses e necessidades, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos, de forma a ultrapassar formas de exclusão escolar e social. A integração destas crianças e jovens na escola, ultrapassa uma dimensão presencial, tornando a inclusão escolar um grande desafio para os vários agentes educativos.

A comunicação entre a escola e a família nem sempre é profícua, inviabilizando o fomento de um envolvimento parental baseado no diálogo e na partilha de funções. Neste encontro de forças, por vezes até culturalmente distintas, questiona-se a valorização da

escola por parte da família e a consequente participação na vida escolar. Algumas famílias não se aproximam da escola por desinteresse, mas algumas escolas também não parecem acreditar nos resultados positivos de um envolvimento parental (Villas-Boas, 2001). Assim, se a família não for encorajada a manifestar a sua voz e se a mensagem da escola não for transmitida de um modo entendível por parte da família, a relação entre estas duas instituições fica automaticamente corrompida (Villas-Boas, 2001).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2011 de 5 de setembro, os encarregados de educação passaram a ter de assumir, legalmente, maior responsabilidade perante os seus educandos:

1 — Aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos (ME, 2011, artigo 43.º).

Analisando este artigo, os encarregados de educação, segundo o ME (2011), têm uma responsabilidade especial face aos seus educandos. Contudo, a responsabilidade na educação pertence a todos os membros da comunidade e a imposição de limites de uns em relação a outros constitui um jogo de forças pelo poder, num desafio à transformação permanente.

As condições de trabalho dos professores numa escola apresentam cada vez mais desafios em Portugal. O número de horas letivas de um professor aumentou desde 2005 (OECD, 2013) e, desde 2011, devido à crise da recessão económica europeia, que a função pública não recebe aumentos salariais, nem lhe é viabilizada a passagem para o escalão seguinte de progressão na carreira docente.

O número de professores contratados anualmente também tem vindo a diminuir drasticamente, aumentando os índices de desemprego desta profissão. Há muitos professores que são contratados anualmente, mas que não veem renovados os seus contratos no estabelecimento de ensino onde trabalharam no ano anterior. Nalgumas escolas, principalmente aquelas de Terrenos de Intervenção Prioritária (TEIP), o quadro do corpo docente é instável, fazendo com que nas próprias escolas a instabilidade da colocação de professores, desencadeie também instabilidade dentro da escola.

Nos últimos tempos, o Ministério da Educação procedeu a inúmeras alterações curriculares, entre as quais novos programas das disciplinas de Matemática e Português,

introdução do exame nacional obrigatório no 4.º ano de escolaridade, aumento do número de horas do Apoio ao Estudo, aumento do número de horas destinadas ao Ensino Experimental da Ciência, entre outras. Na escola, todos os que nela participam têm que se adaptar a estas novas alterações, que têm vindo a surgir, transformando concomitantemente as suas práticas de forma a dar resposta a estas exigências. A necessidade de reformas e de transformação nos programas e nas práticas aparece associada a uma ordem instituída de um sistema ao qual o professor tem de se adaptar, embora possa assumir outras posições que lhe parecem mais significativas.

Em 2008 foi regulamentada a agregação de algumas escolas em agrupamentos e, ao integrar estabelecimentos de ensino num sistema de agrupamento mais alargado, com o objetivo de favorecer a sua inclusão social e escolar, uniformizam-se práticas de uma cultura dominante e favorece-se exclusão social. O fato de algumas escolas partilharem o mesmo contexto geográfico, não implica a partilha do mesmo contexto cultural. Por agrupamento de escolas entende-se “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclo de ensino” (ME, 2008). O desafio que se coloca é que estes agrupamentos de escolas perseguem uma gestão destinada a uma homogeneidade ideológica, difícil de concretizar, se não mesmo impossível, virada para uma avaliação cada vez mais quantitativa.

Segundo o Decreto-Lei 75/2008, era imperativo que estas escolas se agrupassem para:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei (ME, 2008, artigo 6º).

Considere-se, por exemplo, a comunidade educativa de escolas em zonas isoladas que tenha de se deslocar à sede de agrupamento, sede esta que fica ainda a alguma

distância. Todo este processo torna a agregação de escolas num desafio, que nem sempre possibilita a concretização de um regime de autonomia, administração e gestão eficaz.

No entanto, o fato das escolas terem de comunicar de uma forma mais consistente, pode possibilitar uma gestão mais racional de recursos, uma vez que há uma partilha de informações mais eficaz. Na mesma medida, o percurso de um aluno pode ter mais possibilidade, desta forma, de ser articulado com os outros anos de ensino, permitindo a troca de conhecimentos entre docentes.

Como refere Agostinho da Silva, estamos num mundo que cada vez mais se conhece melhor, mas é exatamente por isso que se torna cada vez mais misterioso (Sousa, 2000). Numa era de informação globalizada, o conhecimento é partilhado e acessível a todos. Educar numa escola ganhou novos desafios, os desafios de uma sociedade em transformação que estão sempre e cada vez mais em (re)criação. Há-de haver cada vez mais desafios, cada vez mais perguntas do que respostas e, de acordo com Agostinho da Silva, há que conseguir “ver nas dificuldades que têm uma forma de avanço” (Silva, 200, p. 26). Nestes desafios, que se apresentam como enigmas por desvendar, abrem-se as portas para criar sentido para a existência dos seres sociais que somos e eis que a possibilidade de resistência surge.

4.2. Papel do professor

De acordo com Christopher Day, um investigador inglês, o professor deve ser apaixonado, ou seja, entusiasta, carinhoso, comprometido e esperançoso, considerando o aluno enquanto pessoa, antes de ser o aluno enquanto aprendiz (Day, 2004). Assim se concebe o papel de um professor que procura socialmente emancipar-se e emancipar os seus alunos, coincidente com o papel de um educador que vislumbra a resistência como uma necessidade. Na superação das situações-limites (Freire, 1968/2007) dentro de uma escola, o professor busca o diálogo e a conscientização na demanda pela liberdade.

Numa ação dialógica entre o professor e o aluno, é importante que ambos se vejam num esforço recíproco, confiante nas potencialidades de ambos e se unam na perceção daquilo que lhes é significativo. Esta adesão à realidade, constitui uma ação de enraizamento cultural que lhes permite uma organização pedagógica baseada na autoridade, em vez do autoritarismo, e na liberdade (Freire, 1968/2007).

O papel do professor, enquanto profissão tutelada pelo Ministério da Educação, apresenta algumas orientações que podem ser entendidas como condicionantes às suas ações, dificultando a emancipação do professor. A escola como espaço público, pertencente à organização de um Estado, parece não objetivar a educação, como meio de enculturação. Na Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece a gratuitidade e a obrigatoriedade do sistema educativo, as questões culturais são abordadas da seguinte forma:

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar (...), tendo em conta (...):

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (AR, 1986, artigo 2.º).

Neste artigo, garante-se que o Estado não pode programar ideologicamente a educação e a cultura, mas qual é então o papel de um professor, que trabalha para o Estado, e de que forma ele poderá criar sentido para a sua existência como educador? Durkheim (1922/2007) refere que o Estado deve reduzir ao mínimo possível a sua intervenção em matéria de educação, restando-lhe auxiliar a família e evitar qualquer ação destinada a imprimir uma determinada orientação. A existência de um órgão governamental independente é entendida por Durkheim (1922/2007) com a máxima importância, de forma a garantir a coesão social.

No entanto, como a educação tem uma função coletiva, e como tal objetiva a adaptação ao meio social onde está destinada a viver, o professor, numa escola, sente a necessidade e o interesse em colocar a criança “em harmonia com o meio no qual deverá viver” (Durkheim, 1922/2007, p. 60). Esta necessidade de partilha cultural de um professor evoca o desejo do ser humano constituir-se num ser social.

Como analisado anteriormente, o processo de enculturação acontece no seio de qualquer relação social, na qual se interage de acordo com padrões culturais difundidos por um determinado grupo de pessoas e, por sua vez, alterna relações de poder. O professor não poderá interagir com os seus alunos sem haver um processo de enculturação que permite a existência da educação. Na inevitabilidade de entrar num processo dinâmico de enculturação, o professor possui um conjunto de ideias pedagógicas e produz um raciocínio sobre os alunos que envolve a instituição de certas normas sobre o que é bom, mau, sucesso e insucesso, e estas normas determinam aquilo que é permitido ou proibido (Popkewitz,

2011). Estas normas, organizadas no estabelecimento de um currículo, fazem parte do regime de verdade apresentado por Foucault (2004) e representam uma relação de forças de poder.

No entanto, as relações de poder que se estabelecem deverão ser abertas ao diálogo numa dinâmica de práxis libertadora, prevalecendo uma síntese cultural: “Ainda que cheguem de *outro mundo*, chegam para conhecê-lo com o povo e não para *ensinar* ou *transmitir*, ou *entregar* nada ao povo” (Freire, 1968/2007, p. 208). Assim sendo, apesar do Estado se apresentar laico e a-cultural, os seus agentes apresentam culturas e estabelecem relações de poder, que devem ser questionadas enquanto atuam, e procurar caminhos de comunhão e transformação, numa luta permanente com a realidade.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, reforça-se igualmente o objetivo da educação numa escola permitir a existência do diálogo crítico:

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (AR, 1986, artigo 2.º)

De acordo com o Decreto-Lei nº 51/2012, que regulamenta o novo estatuto do aluno, refere-se aquilo que se designa por papel especial dos professores:

1 – Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina das atividades na sala de aula e na escola.

2- O diretor de turma, ou tratando-se de alunos no 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção do professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (ME, 2012, artigo 41º)

Neste decreto, o professor assume um papel muito para além de instruir o maior número de pessoas e de concentrar esforços para que os alunos tenham uma profissão, refere-se o desenvolvimento de uma educação pautada pela ordem e a importância da gestão de conflitos comportamentais. Para Agostinho da Silva urge uma reforma capaz de fazer entrar na escola um menino “para ser gente, para entender tudo e ter a sua

imaginação plenamente livre” (Agostinho da Silva, 2000 citado por Sousa, 2000, p. 215) sem fazer dele à partida um advogado, um médico, um engenheiro ou um filósofo.

A bagagem histórica de cada professor, enquanto experiência de educar e de ser educado, assume especial relevância para o desenvolvimento de mecanismos de resistência. É o contexto socioeconômico e histórico que fundamenta a cultura identitária de um ser humano: “we are the groups we encounter as our lives unfold” (Mesquita et. al, 2011, p. 38). O que nos faz atuar num determinado contexto não se fundamenta apenas no passado, mas trata-se sobretudo de um processo criativo de (re)construção contínua de significados e estratégias de sobrevivência.

Cortesão (1982), refere-se aos professores que estão há mais anos no sistema educativo, como aqueles que foram levados a memorizar conteúdos de uma forma pacífica e viram gratificar a obediência e a subserviência, atribuindo-lhes a tendência para ensinar como foram ensinados. Mas um educador não segue apenas aquilo que foi ensinado, pois vai (re)construindo novos rumos para si e para o mundo à sua volta através da elaboração do seu *foreground* (Skovsmose, 2012).

Ainda assim, as experiências do passado devem ser consideradas, uma vez que é fundamental a existência de uma realidade objetiva para se projetarem transformações. A propósito do desenvolvimento da imaginação na altura da adolescência, Vygotsky (1930/2012) refere que, nesta altura, o ser humano revela uma ascensão da imaginação e, em simultâneo desencadeiam-se uma série de transformações interiores e exteriores. Assim, é pela existência de imaginação que nasce a possibilidade de transformação. No entanto, se por um lado a imaginação pode permitir a construção de novas hipóteses, por outro lado pode ceder a caminhos sonhadores e a fuga para o mundo imaginado e pouco objetivo.

Se assim for “pode desviar da realidade as energias e a vontade” (Vygotsky, 1930/2012, p. 65). A conceção de um projeto baseado num sonho vago e alienado do mundo, apesar de permitir a construção de situações novas e a transformação, fruto de imaginação, não pode ser considerado um produto criativo e emancipador. A emancipação de um professor nasce da combinação criativa entre a adaptação e a reação a essa mesma adaptação, articulando experiências do passado com novas combinações.

Ao objetivar os desafios que se impõe numa sociedade em constante transformação, permite-se o desenvolvimento de um processo imaginativo, mas que está assente numa realidade existente e sobre a qual se podem concentrar as energias e a

vontade. Neste sentido, a implementação de uma verdadeira democracia reflexiva e permeável facilita este processo imaginativo de transformação. Num contexto sistêmico como a escola, a educação deveria privilegiar o desenvolvimento de competências contextualizadas, ou seja, a “noção renovada de competência assente em atitudes intelectuais e reflexivas que permitam avaliar, permanentemente as situações e os contextos e, em função disso, estruturar a ação” (Cardoso, 2001, p.81). Para este autor, um professor deveria ter uma concepção transformativa, dinâmica e atualizada do contexto, analisando as interações sociais de uma forma crítica e reflexiva, para posteriormente, consciente da sua autonomia, projetar com flexibilidade o currículo e a pedagogia. Também para Day (2004), ensinar é: “a journey of hope based upon a set of ideals” (Day, 2004, p.20) e, como tal não se pode resignar com o *status quo*.

O professor, para Cardoso (2001), é a figura de referência que transmite confiança, segurança e estabilidade ao aluno e, como tal, aquele que proporciona a cada aluno as condições e os contextos para realizar os seus objetivos pessoais e socialmente úteis em função das suas aspirações futuras. Mas tal só é possível se esta ação do professor se fundar num ato de amor, acreditando que o diálogo é instrumento de trabalho e de comprometimento pela liberdade e emancipação de ambos.

Também Bishop (1999) atribui ao professor o papel de criar um meio social que permita ao aluno um equilíbrio dinâmico, de modo a poder construir ideias e modificá-las em interação com esse meio. Num processo contínuo de (re)criação de significados, os desafios são superados, flexibilizando a consciência e perfeccionando aquilo que é importante para cada um.

Perez (2009) associa o docente a um *coach* que deverá ajudar o aluno a desenvolver os seus próprios recursos e a tornar-se consciente e capaz de alcançar os objetivos por si definidos. Para este autor os objetivos do coaching e da educação são: desenvolver a responsabilidade, melhorar a auto-confiança e elevar a consciência, proporcionando um maior auto-controlo (Perez, 2009). O professor pode ser entendido como um treinador, mas ele próprio também deve entender que, ao treinar os outros, também ele próprio se encontra a treinar para criar sentido e alegria de viver.

Num processo complexo de resistência, o professor que procura emancipação e sentido da vida, sente impulsos culturais e sociais para transmitir o seu pensamento e, ao fazê-lo, vai exercer poder. Como tal, deve procurar compreender criticamente a natureza

política da cultura escolar, permitindo uma reapropriação e reestruturação constantes dos aspetos das culturas dominantes e subordinadas (Giroux, 1983). Nesta compreensão das estruturas de poder e na procura de inconsistências, encontram-se desafios aos quais somos impelidos a reagir.

5. Movimentos de transformação na escola

Ao processo de resistência (física, mental ou ambas) do ser humano ou de outro animal por períodos relativamente longos de tempo dá-se o nome de *estamina*. A resistência física pode ter impactos negativos na capacidade de força, a não ser que se disponha ao treino da resistência para neutralizar esse efeito. Neste caso, o treino consiste na prática de exercício físico de baixa intensidade por períodos longos de tempo, como a corrida ao longo de muitos quilómetros, esforçando-se por compensar a luta e alcançar um fim.

No caso da resistência de professores numa escola, dever-se-á ter em conta a capacidade de força para se manterem numa instituição, num determinado tempo e espaço. Ao analisar a resistência de professores, poderá também ser útil refletir sobre o treino dessa resistência. Como resistir numa escola? Tal como o treino de uma resistência física, pode questionar-se o treino de uma resistência emancipatória, sujeitando o professor a treinos de baixa intensidade por períodos longos de tempos.

Uma resistência como meio de emancipação dos professores, tal como se definiu no capítulo anterior, pressupõe um diálogo crítico e libertador sobre o ser e o agir dos professores. Neste processo, a formação contínua poderá desempenhar um papel importante no treino da resistência. Numa situação de formação contínua de professores, o treino pode ser entendido de baixa intensidade, porque o professor se encontra a atuar no domínio de uma reflexão conjunta. O professor, em contexto de formação, encontra-se a questionar as suas atuações, evocando situações que põe em evidência a imagem que faz de si próprio e que os outros têm dele. Num contexto de aprendizagem e partilha mantém aberta e flexível a sua consciência, disposto a conceber outras formas novas de atuação.

De acordo com Canário (2006), o professor na escola atual, encontra-se na luta pela libertação de uma crise de identidade que assolou o sistema educativo desde a década de 70. Segundo este autor, a queda de algumas crenças fundadoras do sistema escolar, a escolarização massiva e o aumento do número de professores, e a liberalização tendencial da profissão, desenvolveram em muitos professores uma desmotivação, uma falta de investimento profissional e um aumento de doenças ocupacionais nesta área laboral (Canário, 2006). Para estes professores, sob os quais esta crise se assolou, urge o desenvolvimento de um processo de resistência, como meio de emancipação, capaz de desenvolver uma conscientização crítica e uma atuação intercultural.

Ao refletir sobre as suas práticas, o professor pode vir a desenvolver uma práxis, tal como Freire (1968/2007) refere, reflexão e ação sobre o mundo para o transformar. Neste diálogo, os participantes perspetivam ações de uma forma objetiva, concebendo as injustiças como desafios e não apenas estímulos. Trata-se de uma forma de resistir às injustiças do poder, através da abolição de outras formas de poder, criando novos espaços (Žižek, 2007). Neste processo de luta permanente pela sua libertação, sentem-se comprometidos e consequentemente engajados (Freire, 1968/2007).

Na praxis, o diálogo, enquanto “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1968/2007, p. 91), é um ato de coragem, de amor. Constatando que qualquer ser é imperfeito, leva-os a uma busca eterna, num movimento de esperança explícito nos diálogos, mas também nos atos: “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1968/2007, p.95).

Tanto Freire (1967/1975, 1968/2007) como Pacheco (2010) desenvolveram algumas pesquisas com metodologias baseadas numa organização em “círculos”, fomentando o diálogo entre os participantes e a sua emancipação. No Brasil, em 1994, Paulo Freire concebeu a criação de “círculos de cultura” como método de alfabetização de adultos, no entanto a aplicação deste método remota ao início do século XIX, desde 1902, nos países nórdicos, nomeadamente na Suécia, através dos “círculos de estudo” (Pacheco, 2010). Nestes países, a organização destes círculos está associada ao desenvolvimento de uma democracia mais participada, discutindo problemas culturais, sociais e políticos (Pacheco, 2010). Em Portugal, em 1970, José Pacheco (2010) também concebeu o Projeto da Escola da Ponte, definindo de entre os objetivos, “operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre agentes educativos e locais” (Pacheco, 2010, p. 12).

Como o papel de um educador se relaciona com o papel de um professor, as transformações que se podem desenvolver dentro de uma dinâmica de escola parecem ser emergentes numa sociedade em constante modificação, mas terão de ser analisados face às estruturas de poder. A própria organização de círculos prevê “o esclarecimento do modo como se opera a politização da cultura: o sistema de relações que se estabelece entre política, cultura e ideologia permite um re-situar permanente face ao social” (Pacheco, 2010, p. 121). Esta compreensão possibilita ao professor um posicionamento mais coerente e

consciente face à complexa e imprevisível instabilidade característica dos fenómenos educativos.

Como Pacheco refere, num círculo “lida-se com dependências assumidas e problematizadas; não se alienam as estruturas profundas de desenvolvimento individual no quadro do coletivo, antes se agudizam os conflitos para, através destes, se testar as aparências da autonomia” (Pacheco, 2010, p. 117). Nesta oscilação, o professor que procura a sua emancipação vai (re)definindo o seu próprio conceito de educação, a perceção do seu papel como agente de transformação e da imagem de si mesmo e dos serviços de gestão: “Há professores que parecem pouco preocupados com a degradação da formação e das práticas, enquanto outros se insurgem e constroem verdadeiras culturas de resistência” (Pacheco, 2010, p.36).

A construção de uma cultura de resistência, no seio de um grupo de professores, permite-lhes descobrir a visibilidade das suas ações, enquanto seres humanos que lutam pela sua sobrevivência. Ao considerar o processo de produção de conhecimento numa perspetiva dinâmica, deve privilegiar-se a procura da objetividade social de um contexto. A produção do conhecimento não pode ser considerada estática, como se de uma fotografia se tratasse que estaria acima das ações do ser humano e dos seus ecossistemas (Mesquita et. al, 2011). Cada fato social deve ser compreendido com uma vertente de utilidade para a sociedade e para o indivíduo.

O fato de reconhecer, validar e tornar compatível todo o conhecimento (Mesquita, 2013), facilita o processo de resistência, neste caso, de professores, numa escola. As ações que se desenvolvem num “círculo de estudo” entre professores, implicam ouvir o que sabem e perceber o que fazem, tornando-os participantes num processo de transformação do conhecimento, respeitando a sua dinâmica:

Both human thought and the human capacity to think need to be respected and free. The degrees of freedom in this capacity are restricted by the extent that one's wishes are in accordance with the wishes of others, and by the constraints of the ecosystem. Wishes are movements of knowledge production that involve all living species of the social world (Mesquita et. al, 2011, p. 46).

De acordo com Canário (2006), os professores numa escola deveriam fundar uma “comunidade de artistas” (Canário, 2006, p. 24), na medida em que constroem competências e reinventam práticas em contexto de trabalho. Para este autor, se fizermos tudo de acordo com as normas recomendadas pelas instâncias de trabalho, produz-se um

bloqueio dos processos de trabalho (Canário, 2006). Destaca então a possibilidade de os trabalhadores aceitarem beneficiar o trabalho com a sua inteligência individual e coletiva, “a partir de uma atitude de infração às normas estabelecidas” (Canário, 2006, p. 65). Numa dinâmica de formação na ação, os professores encontram-se a colocar em interação direta contrários, transformando as suas experiências vividas no cotidiano em aprendizagens.

A existência de movimentos de resistência de um professor justifica-se pelo desejo de se libertar de uma realidade que o condiciona, libertar de um regime de verdade que cria representações coletivas. Este é o desejo que procura a emancipação, como forma de libertação, na busca de uma transformação social:

The conditions of existence which are to be transformed are woven from the same cloth as the practice of transformation itself; that they are of the order of an “action upon an action”, and form part of an infinite network of “asymmetrical relations” between various powers, between dominations and resistances (Balibar, 2012, p. 15).

Esta possibilidade de transformação, implica a desestruturação e reestruturção dos universos simbólicos dos professores. O universo simbólico do professor pode ser modificado quando este percebe, objetivamente, o que, para si, vale a pena transformar nas estruturas de dominação. Trata-se da reflexão sobre o regime de verdade de Foucault (2004), procedendo a uma análise crítica de todo o processo de enculturação. Tal como Popkewitz (2011) refere “é através da localização das mudanças nas regras da razão que podemos pensar sobre a mudança” (Popkewitz, 2011, p. 203).

Numa construção permanente do seu *foreground*, o professor, em busca da sua emancipação, conduz as suas ações apesar das incertezas e imprevisibilidades na (re)criação do seu universo simbólico. Neste processo de resistência corajoso, promove-se a transformação permanente de quem observa os professores e dos professores que são observados.

Considerando que os padrões de progresso nas escolas ainda estão por definir, “a mudança está na interrupção ou na perturbação (...) das formas de raciocínio e identidades [que] consolidam e ocultam relações de poder” (Popkewitz, 2011, p.203). O professor resistente, que vislumbra a sua emancipação e a emancipação social, orienta os seus movimentos numa procura constante dos desafios a transformar e, consciente da existência do poder, cria oportunidades de resistência.

6. Espaço de resistência do professor

“Nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois
como as águas, nós mesmos já somos outros”
(Heráclito)

O professor encontra-se a atuar numa escola, numa realidade social objetiva, mas dentro de um sistema institucional hegemónico, que se rege por representações subjetivas multiculturais. De acordo com Mesquita et. al (2011), as escolas são espaços que não favorecem uma produção de conhecimento espontânea, em constante transformação social, possibilitadora de uma troca de energias além fronteiras. Para estes autores, a presença de sistema abertos é crucial para promover dinâmicas de interação cultural (Mesquita et. al, 2011).

Também para Benevides & Neto (2011) a resistência só pode existir em espaços onde a educação não seja institucionalizada, entendendo a possibilidade de resistência exclusivamente com um carácter minoritário de intervenção. Para estes autores, é crucial para a manutenção de um movimento de resistência o fato de se abdicar da sua massificação, resistir a ser incorporado, primar por uma “educação menor como máquina de resistência” (Benevides & Neto, 2011, p. 38). Em vez de um processo de resistência, Benevides & Neto (2011) referem apenas a possibilidade de conscientização acolhida por Freire (1968/2007). Para Benevides & Neto (2011), na escola deveria desenvolver-se uma maior abertura para a tomada de consciência do professor e do seu papel como ser capaz de refletir.

Contudo, a possibilidade de resistência dentro de uma escola, como meio de emancipação, encontra a sua essência concebendo o papel do professor enquadrado dentro de um papel também de educador. Ser educador representa, de acordo com o enquadramento teórico apresentado, ser capaz de atuar com as estruturas de poder a serem transformadas. Aquele professor que atuar como um educador em busca da sua emancipação, estabelece acordos interculturais dentro de uma escola.

Através de uma educação intercultural, o professor tem oportunidade de criar um espaço de atuação em resistência à realidade objetivada. Este professor resistente busca a libertação, atuando a partir dos desafios que o impulsionam e não apenas porque sente autonomia para o fazer: “we mean to decide or choose without the salient presence of

constraining forces in the form of real representatives (...) we distinguish here between the reality of freedom and the myth of free will” (Mesquita et. al, 2011, p. 39). O professor resistente, na procura da sua emancipação, analisa os desafios, reflete sobre as relações com as estruturas de poder e, por fim, parte para a ação. Num movimento dinâmico, perspectiva a transformação, partilhando conhecimento e compatibilizando comportamentos (Mesquita et. al, 2011).

Desta forma, a partilha de conhecimento numa dinâmica intercultural pode vir a ser viável numa escola, através de movimentos de resistência. Se o professor, numa escola, reunir os seus esforços na procura pelos desafios que o impulsionam à ação e atuar criticamente com as estruturas de poder, poderá resistir como meio de emancipação, liberto de qualquer sistema hegemónico opressor. A liberdade de escolha do professor resistente supera-se pela liberdade na luta com os desafios.

Balibar (2012) também refere a presença de espaços institucionalizados, como a escola, para a constituição de instrumentos ou de produtos de uma política que contribuem para prevenir atitudes que envolvem, muitas das vezes, violência. Neste sentido refere que: “a role of institutions is precisely to reduce (...) the multiplicity, conflictuality of identifications and senses of belongings” (Balibar, 2012, p.29). As escolas poderão desempenhar uma função social de coesão se houver lugar a uma educação intercultural. Se assim for, a resistência como meio de emancipação numa escola traduz-se numa relação intercultural que possibilita a conceção de instrumentos num contínuo movimento de amor e esperança.

Benevides & Neto (2011), referem que a implementação de movimentos de resistência envolve a procura pelas linhas de fuga que fazem parte de um determinado dispositivo, neste caso da escola, e através de um trabalho paciente e contínuo, “escapar, transbordar e resistir aos mecanismos homogeneizadores e mercadológicos e às políticas de sua própria gestão (...), destruindo os padrões de previsibilidade e controle e impelindo novos rearranjos para organizarem aquilo que deles escapa” (Benevides & Neto, 2011, p. 35). Quando aquilo que o professor planear e programar não resultar, ou de alguma forma não for significativo para si ou para os seus alunos, haverá então oportunidade de resistir na escola. O papel daquele que resiste, na busca pela sua emancipação, é pensar na diferença como um acontecimento não previsto e predeterminado, mas que pode constituir um meio

para refletir sobre o seu papel como educador, abandonando a repetição do mesmo processo, ainda que através de expressões distintas.

A possibilidade de conscientização de um educador que procura a sua emancipação é condição fundamental, na medida em que ao reconhecer que se encontra continuamente a (re)construir significados, também o reconhece nos outros. Procura então compreendê-los, de acordo com um sistema de sobrevivência, permitindo a concretização do processo de criação e recriação histórica. Mas ser resistente, como meio de emancipação, e ser um educador resistente que procura a sua libertação, implica uma dinâmica que ultrapassa a consciência da realidade em que vive, da relação com o poder, da construção de um *foreground* condicionado por fatores externos e internos. O educador resistente, que pode revelar-se por sua vez através de um professor resistente, reclama agir face aos desafios que colocam em interação os seus contrários. O diálogo crítico e libertador permite ao professor resistente a sua emancipação e a emancipação daqueles que partilham da sua interação, numa luta humilde, corajosa, e sobretudo baseada num amor pela diferença. É na existência de contrários, de brechas, de fissuras que se geram espaços de resistência e desafios à transformação.

A escola é um espaço destinado à educação, mas enquadrado num sistema institucional do Estado. Se o Estado for concebido como a-cultural, laico, não se vislumbra possibilidade do poder exercer a sua influência, nem a necessidade de haver resistência. Trata-se de um espaço utópico de perfeição e de sublimação, que existe fora do âmbito de ação do ser humano. No espaço multicultural da escola, apesar de ser institucional e com objetivos aculturais, o professor é impulsionado a atuar. E ao atuar, poder e resistência estarão sempre presentes neste espaço, acompanhados de transformação. É a criação deste espaço de resistência que os professores podem desafiar, encontrando neste espaço um meio de emancipação. O Estado tem ao seu dispor, numa escola, um conjunto de cidadãos que podem ambicionar ser participativos, críticos e revelar conhecimento em interação social.

Desta forma, pode projetar-se a presença de uma educação intercultural nas escolas, numa dinâmica de procura constante, pela interação social e cultural dos seus agentes, com vista à sua libertação. Os desafios à transformação numa escola são colocados pelos seus agentes, entre os quais os professores. Então serão eles que devem buscar a sua

emancipação, procurando reconhecer forças de poder, num movimento de resistência libertador.

O espaço da escola funciona como um grande arco-íris cultural, no qual o Estado é a ausência de cor (preto) que nem se manifesta no próprio arco-íris da Natureza. A cor preta absorve todas as outras cores, mas não reflete nenhuma, ao contrário da cor branca que não absorve nenhuma cor, mas reflete todas.

O ser humano revela-se através de expressões diferentes que correspondem a uma panóplia de cores. Em momentos de interação com os seus contrários, o ser humano abre caminhos para novas formas de atuação. É nesses momentos que se revela a possibilidade de resistência. As cores elementares que se encontram numa posição oposta no círculo cromático das cores, podem dar origem às cores complementares, gerando vibração e contraste.

A resistência combina em si várias possibilidades de escolha, cabendo ao ser humano escolher aquela que lhe for parecendo mais razoável, face à imprevisibilidade da vida e às forças de poder existentes. A cor que combina todas as outras é o branco, sinal de pureza e de clarividência. Finalmente, quando o ser humano conseguir entender as possibilidades de resistência que tem ao seu alcance, pode interagir duas ou mais forças contrárias e formar novos espaços. É nessa altura que novas cores surgem no grande arco-íris cultural. Por fim, como o ser humano se encontra inserido sempre num determinado espaço e num determinado tempo, a escola é apenas um desses espaços, um espaço onde cada professor pode desenvolver o seu próprio arco-íris e o arco-íris de outros, em permanente movimento de resistência.



Figura 3 - Esher (1994) *Encounter*

Parte II - Metodologia

1. Etnografia

O estudo etnográfico pertence ao domínio de investigação qualitativa e, segundo Bogdan & Biklen (1991), este tipo de investigação possui cinco características. Em primeiro lugar, a fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual o investigador investe uma grande quantidade de tempo e dedicação. Em segundo lugar, a investigação qualitativa é descritiva em forma de palavras ou imagens, procurando interpretar o mundo. Em quarto lugar, o interesse nesta investigação reside mais no processo do que no resultado e, como tal, pretende analisar-se sobretudo o processo de interação diária. Finalmente, em quinto lugar, o investigador revela-se muito interessado no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

A etnografia consiste numa tentativa de descrição centrada na cultura ou em determinados aspetos dela (Bogdan & Biklen, 1991). A metodologia dos estudos etnográficos foi sendo alterada ao longo dos tempos. De acordo com Gérin-Lajoie (2009), inicialmente utilizada por antropólogos para descrever culturas distantes, consistia na convivência diária para melhor conhecer os seus hábitos de vida e a sua realidade social. Mais tarde, segundo este autor, um grupo de sociólogos da Escola de Chicago procurou distanciar-se do paradigma positivista que, após uma análise de fenómenos sociais, tentava investigar as causas concretas.

O objetivo inicial da etnografia era “descrever uma situação particular, baseando-se na interpretação dos indivíduos que participam no estudo” (Gérin-Lajoie, 2009, p.2). No contato com a realidade, observavam as práticas sociais no seu contexto natural e analisavam-se os dados através de uma análise indutiva de verificação dos dados (Gérin-Lajoie, 2009).

1.1. Etnografia crítica

A estratégia geral de investigação utilizada neste estudo enquadra-se na etnografia crítica. A etnografia crítica afigura-se com um reconhecimento cada vez mais relevante em

diversas áreas sociais, como a educação, a linguagem, a saúde, a nutrição, a sociologia, entre outras, permitindo ao investigador um papel ativo e significativo (Mainardes & Marcondes, 2011).

A origem do seu reconhecimento como metodologia específica, surge a partir da segunda metade do século XX, depois de 1970, analisando a sociedade e caracterizando as realidades adversas da vida de muitas pessoas. Em particular, os marxistas e os feministas viram na etnografia crítica uma forma de melhor compreender as relações de poder na sociedade (Gérin-Lajoie, 2009). Desta forma, Andreson (1989, citado por Gérin-Lajoie, 2009) refere que se conseguiu colmatar algumas críticas realizadas à “*grounded theory*” que consiste na construção de uma teoria a partir da análise dos dados recolhidos. Ao introduzir-se uma reflexão teórica a par das observações e uma análise fundada em dados empíricos, retirou-se-lhe o carácter abstrato do discurso e a dificuldade de elaborar uma teoria para além de análises unicamente descritivas, acompanhada de um desconhecimento das condições históricas na evolução de relações sociais e da falta de ligação com o contexto social mais amplo (Gérin-Lajoie, 2009).

O etnógrafo crítico, ao contrário do etnógrafo tradicional, examina questões políticas, sociais e económicas mais amplas, retratando formas de poder, opressão, conflito, disputas. Compromete-se a criticar uma sociedade injusta e opressora e enfrentar as estruturas dominantes, de forma a fomentar a existência do exercício de uma cidadania mais completa. Pretende-se com a etnografia crítica propiciar mudanças sociais e alterar as relações de poder existentes na sociedade, reconhecendo a capacidade dos participantes se emanciparem (Gérin-Lajoie, 2009).

O objeto de estudo na etnografia crítica é o dos “lugares sociais, processos sociais e produtos culturais” (Mainardes & Marcondes, 2011, p. 427), e o objetivo principal é identificar as desigualdades sociais, que tendem a ser mantidas e reproduzidas pela sociedade, e procurar a conscientização dessa realidade por parte dos participantes. A análise de uma investigação etnográfica crítica “assenta na interpretação do sentido a dar às ações humanas” (Gérin-Lajoie, 2009, p.2).

Carspecken (1996), citado por Mainardes & Marcondes (2011), destaca-se de outros autores que contribuíram igualmente para a etnografia crítica, porque apresentou uma metodologia específica constituída por cinco estágios. Para ele, o investigador crítico assume como guia orientador do seu trabalho o diálogo, ora com o processo de pesquisa (teóricos),

ora entre pesquisador e pesquisados. As questões geradoras, habitualmente centram-se na percepção dos interesses que têm sido atendidos e em quem teria o poder para desenvolver processos de transformação. O modelo defendido por este autor inclui algumas etapas preliminares, como o interesse por um local, grupo ou problema social, elaborar uma lista de questões abrangentes, definir uma lista de temas específicos a estudar e explorar e refletir sobre os seus próprios valores antes de iniciar o trabalho de campo.

Assim, este modelo deve iniciar-se com uma observação naturalista, notas de campo ou diários e descrição de comportamentos, atividades e fragmentos de diálogos dos participantes. De seguida, o investigador deveria analisar esses dados de forma reconstrutiva, ou seja, partindo de uma linguagem nem sempre discursiva. A partir deste ponto, poder-se-ia estabelecer diálogos com os sujeitos, aplicando entrevistas ou discussão em grupos. No quarto estágio, reflete-se sobre as relações do lugar social com outros lugares específicos que lhes podem estar relacionados. E, por fim, no último estágio procura explicar-se os dados dos estágios anteriores com referência ao sistema social mais amplo.

2. Círculos de estudo

Os encontros realizados com os professores que participaram neste estudo, constituíram um dos instrumentos de recolha de dados. Estes encontros, entendidos como círculos, projetam a conceção de uma instância de mediação entre singulares que, ao concentrarem professores da mesma escola, promovem não apenas a troca de informações, mas sobretudo uma reflexão-ação produtora de conhecimento. Os círculos funcionam numa posição estratégica circular, no qual todos se veem, e constituem núcleos de democracia participativa, assumindo uma responsabilidade individual pelos atos de um coletivo (Pacheco, 2010) e, desta forma, são promotores de movimentos de transformação numa escola.

Desde 1970 que José Pacheco (2010) desenvolveu o Projeto da Escola da Ponte, prevendo o confronto de diferentes racionalidades entre professores, permitindo tanto o desenvolvimento de “novas modalidades de reprodução social e cultural como para um processo de desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e agir críticos” (Pacheco, 2010, p.31). Este autor refere que se compreendeu que havia mais interrogações que certezas e foi pensada uma formação contínua de professores capaz de funcionar como um “ecossistema de relações e mudanças simbólicas gerador de significado para a mudança pessoal e das práticas em grupo” (Pacheco, 2010, p. 48).

Nesta linha de pensamento, os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são e a formação terá de ser mais uma manifestação de desenvolvimento do que um pretexto para ensinar a ensinar (Pacheco, 2010). O desenvolvimento de cada professor, vai permitir-lhe tornar-se cada vez mais autónomo na escola face às suas estratégias de ação, responsabilizando-o pelos seus atos e pelos atos de um coletivo em que se insere e lhe confere alguma segurança (Pacheco, 2010).



Figura 4 - Marinho (2009) *Método Freire*

Este tipo de formação distingue-se de outras formas de intervenção artificiais junto de professores, pois apresentam-se a intervir em contexto de vida dos participantes, reais e

significativos, favorecendo a “possibilidade de pensar por si próprio e de recriar culturalmente seu tempo e espaço de intervenção” (Pacheco, 2010, p. 59).

Tal como Pacheco afirma, “toda a relação formativa é uma relação entre culturas” (Pacheco, 2010, p.48). Paulo Freire também partiu de uma concepção da cultura como uma incorporação crítica e criadora de experiência humana para o desenvolvimento de “círculos de cultura (Freire, 1967/1975). Foi em 1994, com o “Projeto de Educação de Adultos”, coordenado por Paulo Freire, no Movimento de Cultura Popular do Recife, que se lançou o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura” (Freire, 1967/1975).

De acordo com Freire (1967/1975), no seu livro “Educação como prática da liberdade”, nos primeiros círculos de cultura, desenvolveram-se debates de grupo para compreender situações ou projetar ações e a programação era delineada pelo próprio grupo, através de entrevistas, enumerando problemas que gostariam de debater, como por exemplo, o “nacionalismo” ou “voto de analfabeto”. Destas sessões nasceu o ímpeto de aliar a alfabetização à democratização, capaz de desencadear uma posição crítica. Neste sentido, alfabetizar era um ato para além de ensinar a ler e escrever, era “aprender a ler o mundo, para então desenvolver um que-fazer global, que envolvia os alfabetizados em suas relações com o mundo e com os outros, que (...) criam um mundo novo ou um novo objeto cultural” (Marinho, 2009, p. 40).

Freire (1968/2007) refere que, “embora as “situações-limite” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (Freire, 1968/2007, p. 124). É através de uma consciência subjetiva que se pretende, num processo dinâmico, desencadear uma consciência da totalidade, ultrapassando a sua experiência existencial.

O método dos círculos de cultura previa originalmente cinco fases: 1) levantamento do universo vocabular dos grupos; 2) seleção dos vocábulos a utilizar; 3) criação de situações-problemas que seriam decodificadas pelo grupo, com a colaboração do coordenador de debates; 4) elaboração de fichas-roteiro, flexíveis, para auxiliar o coordenador no decorrer da sessão e; 5) execução de fichas de decomposição das famílias fonémicas dos vocábulos geradores (Freire, 1967/1975). O diálogo é condição indispensável para a busca do conteúdo programático por parte de um educador dialógico que procura devolver de forma sistematizada, organizada e acrescentada, elementos entregues de forma desestruturada (Freire, 1968/2007). Ao investigar o tema gerador está a indagar-se o

pensamento e o atuar do ser humano referido à realidade, que fundamenta a práxis (Freire, 1968/2007).

Pacheco (2010) também destaca a importância da definição dos objetivos pelo próprio grupo de formação entre professores, constituindo um projeto de conhecimento pela ação e para a ação. Mas o objetivo não é encontrar soluções imediatas e eficientes, mas antes uma concepção de um projeto individual e coletivo que “confere coerências às ações pontuais, à ação imediata, mas com vista à prossecução de objetivos mais vastos” (Pacheco, 2010, p. 65).

O coordenador de debates, assim entendido nos círculos de cultura, participa nas atividades onde todos se ensinam e aprendem. A sua função é promover um diálogo de aprendizagem recíproco de consciência da realidade em que vivem (Freire, 1968/2007). No Projeto da Escola da Ponte, o coordenador age como formador do círculo e dirige-se ao grupo para com eles intervir junto do seu meio social e potenciar diálogo. (Pacheco, 2010).

3. A investigação etnográfica numa escola

Ao longo de um ano letivo, complementei a investigação etnográfica desenvolvida com as funções de professora no contexto de uma escola. Enquanto etnografia, esta investigação consistiu numa tentativa de compreender a forma como sete professores, a lecionar desde a década de 80, resistem na escola e com que desafios se debatem numa sociedade em transformação. Na escola despendi grande parte do tempo e todos os dias acompanhava a interação diária deste grupo de professores, nas suas salas de aula, nos corredores, em interação com os seus alunos, nas reuniões, na sala dos professores, nos intervalos. Nas conversas informais, partilhavam-se alegrias, tristezas, sonhos, frustrações, sucessos e fracassos mas, sobretudo, crescia progressivamente um profundo respeito, estima e preocupação pelo sentido que davam às suas vidas.

Segundo Bogdan & Biklen(1991), a participação nesta investigação poderia implicar o envolvimento excessivo do investigador de modo a pôr em causa as intenções iniciais, mas tal como sugerem os mesmos autores, há que calcular a quantidade e o modo de participação mais razoável - “Não há uma personalidade “certa” para o trabalho de campo” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 128). O papel de investigadora esteve sempre presente durante todo o tempo na escola, embora nem sempre sistematicamente recolhendo dados, o que vai de encontro ao que os mesmos autores sugerem. Ocasionalmente refletia com os professores deste estudo sobre teóricos, sobre práticas, trocámos livros e mantive sempre um espírito de quem procura aprender mais, tomando notas no diário de bordo de sugestões que me iam fazendo.

Para além destas ações com os professores, procurei sempre criar algum espaço de distanciamento deste grupo de professores, dialogando com os professores mais novos da mesma escola e com outros professores de outras escolas, do meu núcleo de amizades. O uso de diário de bordo constante auxiliou-me permanentemente nas reflexões que me acompanharam ao longo deste ano e por todo o lado, pois sempre conseguia ver nas pessoas um modo de resistência, um modo de educar o outro. Mas escrevendo no diário ajudava-me a clarificar os pensamentos e as ideias e, mais tarde, usava os apontamentos como entradas de investigação.

Os círculos foram sendo registados sistematicamente e ao longo de toda a investigação e, ao escolher as citações dos professores que iria aprofundar na triangulação

dos dados, refletia no dia seguinte com eles sobre as suas intenções ao proferir aquelas palavras e, assim, auxiliava-me na interpretação e análise dos dados. Por outro lado, o fato de escrever a descrição crítica ao mesmo tempo que ia revendo o enquadramento teórico permitiu-me uma maior flexibilidade no aprofundamento das temáticas abordadas.

Bogdan & Biklen (1991) indiciam a dificuldade de alguém exterior à escola perceber os sentimentos de um professor, e é precisamente neste ponto que reside um contributo de destaque nesta investigação. Encontrando-me dentro do sistema, sentindo as pressões programáticas, as frustrações de não conseguir que todos os alunos tenham boas notas, as alegrias de uma aula cheia de entusiasmo por parte dos alunos, os sucessos e os insucessos de um final de ano... esta multiplicidade de sentimentos surgia dentro de mim, enquanto investigadora e aproximava-me deste contexto. E, nesta condição, os professores participantes sentiam-se também mais próximos da minha posição e tornava o próprio processo de investigação mais facilitado e fluído.

Os sujeitos participantes nesta investigação são sete professores do 1.º ciclo de uma escola pública TEIP localizada numa zona da periferia da Amadora, que lecionam desde os anos 80. Não reuni todos os treze professores desta escola porque a investigação estava direcionada para os professores que já lecionavam há mais tempo. Ainda assim, este grupo pode considerar-se uma amostra significativa do grupo de professores desta escola, pois contemplou professores de todos os anos de ensino, incluindo um professor coordenador, representando também a metade da totalidade de docentes.

Projetei este estudo para aqueles professores que já tivessem experiência de docência num tempo diferente do atual. Na década de 80, na escola do 1.º ciclo, passaram a frequentar muitos filhos de imigrantes, e com eles, novos desafios se apresentaram na escola e colocaram novos desafios à transformação. A frequência da sua participação foi mantida ao longo de todo o estudo, exceto um dos professores que se encontrou, no final do ano, sob atestado médico, ficando impedido de participar nos últimos três encontros.

Na necessidade de acompanhar um histórico das condições na evolução das relações sociais, informei-me sobre o percurso profissional dos participantes. Assim, obtive a informação sobre a diversidade de percursos profissionais que este grupo manifestava, incluindo docência no 1.º ciclo, coordenação e direção de escolas e de anos e um cargo de delegação escolar da zona de Lisboa. As escolas onde estes professores exerceram docência distribuem-se pelo ensino particular e cooperativo (Externato da Luz, Academia de Música

de Santa Cecília e S. Vicente de Paulo) e pelo ensino público (Santa Iria da Azóia, Montemuro (Mafra), Sintra, Lourinhã e Moinhos da Funcheira (Amadora).

A fim de permitir uma ligação com o contexto social mais amplo, procurei informações sobre o agrupamento de escolas onde se realiza o presente estudo. É constituído por quatro escolas a poucos metros umas das outras, incluindo uma escola secundária, duas do 1.º ciclo e um jardim-de-infância. Os professores sobre os quais se realizou este estudo encontram-se numa das escolas de 1.º ciclo situada no centro do concelho construída na década de 80, com alguma população de origem emigrante.

Para além da observação crítica, foram também realizados registos informais em diário de bordo e círculos de discussão em grupo, predominando a preocupação de alargar o número de experiências com este grupo de professores. Os registos informais foram realizados sempre que foi considerado relevante para a investigação, ora discretamente enquanto participava em reuniões, ora no final do dia, procurando retratar o mais fielmente possível os acontecimentos e as conversas que envolviam os participantes.

Os círculos de discussão em grupo foram gravados e transcritos, através dos quais emergiram categorias indutivas que foram posteriormente trianguladas com as observações, os registos informais e o enquadramento teórico apresentado. Como o investigador é também sujeito da busca da temática dos círculos, poderá entender-se que este fato irá sacrificar a objetividade do estudo com determinados participantes. Ainda assim, é preciso analisar criticamente a consciência ingénua dos temas de interesse como se existissem “em sua pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem coisas” (Freire, 1968/2007, p. 114). Entende-se que o investigador, ao interagir com os participantes do seu estudo, encontra-se permanentemente a influenciá-los nos seus modos de pensar e agir, mas como refere Freire (1968/2007), “a realidade objetiva continua a mesma. Se a percepção dela variou no fluxo da investigação, isto não significa prejudicar em nada sua validade” (Freire, 1968/2007, p. 115).

De acordo com Freire (1968/2007), o investigador que se encontra a desenvolver círculos de cultura deverá “detetar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade” (Freire, 1968/2007, p. 115). Também Bogdan & Biklen (1991) referem a procura pela mudança social em estudos de natureza

qualitativa, embora prevejam que esta nem sempre seja clara e concordante, na medida que podem estar dependentes de conflitos exteriores ao próprio participante.

A análise dos dados desta investigação foi organizada de acordo com alguns tópicos estruturantes, contemplando mais além do que uma descrição naturalista, uma descrição crítica e uma reflexão visando a ação. Num processo de práxis freiriana, de reflexão-ação, objetiva-se a transformação pelo desenvolvimento de uma conscientização crítica e de uma resistência como meio de emancipação, num desejo mais alargado, como refere Bogdan & Biklen (1991), de compreender o comportamento e a experiência humana. A procura pelo diálogo intercultural, desenvolvendo interações entre os professores potenciadoras de lhes permitir uma coesão cada vez mais enriquecedora, permaneceu também motivo de análise de estudo.

Nos círculos de estudo procurei desenvolver processos de comunicação enquanto mediação neste grupo de professores, prevalecendo uma relação de paridade e horizontalidade entre todos. Através de um processo informal no qual se recusou impor uma resolução, visou-se um acordo mútuo transformador: “transform the quality of conflict interaction itself, so that conflicts can actually strengthen both the parties themselves and the society they are part of” (Bush & Folger, 2005, p. 13). Neste sentido, impulsionou-se a mobilização de recursos para solucionar problemas e alcançar objetivos, tal como referem Bush & Folger (2005), através do potencial humano para uma ligação social e moral.

Nesta investigação etnográfica não se pretende generalizar os resultados, mas sobretudo compreender o desenvolvimento de alguns processos socioeconómicos de resistência que permitem a transformação e que podem ser eventualmente comuns a outros contextos. De acordo com Bogdan & Biklen (1991), a objetividade de uma investigação qualitativa parte da subjetividade dos participantes e o investigador procura rever grandes quantidades de dados. Ainda assim, nesta investigação, o enviesamento pela subjetividade da investigadora foi protegida pela sujeição à crítica dos participantes.

A análise dos “Círculos de Resistentes” foi enviada por e-mail a todos os participantes para que estes pudessem, enquanto observadores críticos de suas próprias práticas, sugerir alguma alteração ou omissão, assim como durante toda a investigação a reflexão conjunta sobre os dados recolhidos entre a investigadora e os professores participantes foi uma prática recorrente. Dialoguei com alguns professores parte dos nossos discursos e foram sugeridas pequenas alterações de palavras, considerando que as novas

palavras espelhavam melhor aquilo que pretendiam transmitir. Em relação aos outros professores, todos aceitaram a divulgação do conteúdo dos círculos.

Procurei manter ligação com este grupo de professores pela Internet, por e-mail e visitando-os regularmente. Nas vésperas de entregar esta investigação, visitei-os e dialogámos mais uma vez sobre a minha situação de desemprego. Este ano ainda não consegui ficar colocada nesta escola, apesar do meu lugar estar vago, pois o Ministério da Educação enviesou todo o processo de colocação de professores contratados. Assim todo este processo está muito mais atrasado do que nos outros anos e este grupo de professores demonstraram que tinham muito gosto de poder voltar a trabalhar comigo lá na escola. Procurei também entender os seus desafios enquanto resistentes em mais um ano letivo que se iniciava e falaram do trabalho excessivamente burocrático enquanto professores e da dificuldade de terem algum tempo livre para conversarem, pois os horários não são compatíveis. Mas ainda assim, revelaram que alguns minutos de conversa são sempre possíveis e isso mantinham sempre entre todos. Na altura do intervalo da manhã, na sala dos professores voltavam a reunir-se o grupo de resistentes participantes e os outros professores que não participaram. Todos eles mantinham um diálogo aberto sobre os seus desafios na escola: novos alunos, o projeto de turma, a falta de professores colocados... Todos emitiam as suas opiniões, procurando o estreitamento de laços.

Parte III - Resistência numa escola

1. O desafio etnográfico

O presente estudo etnográfico desenvolveu-se a partir de uma década de experiência no âmbito de docência no 1.º ciclo do ensino básico enquanto investigadora. Mas o interesse pelas questões políticas, sociais e económicas mais amplas, iniciou-se muito antes, desde os anos de licenciatura, enquanto participante em projetos organizados pela junta de freguesia e pela câmara municipal em bairros na periferia de Lisboa. Nesta altura, foram sendo cada vez mais evidentes as formas do poder exercer a sua influência e a presença de injustiças no mundo das crianças daqueles bairros, refletidas também nas estruturas institucionais que as mediavam.

Nestes vários projetos que não estavam diretamente organizados pela escola, esta instituição afigurava-se-me como um local que, de alguma forma, se afastava dos interesses e das expectativas que aqueles grupos de crianças manifestavam. A escola, naquela altura, começava a apresentar-se-me como um local onde as transformações pareciam urgir e as estruturas dominantes devessem ser questionadas. Mais tarde, enquanto estagiária, dentro de escolas muito diferentes entre si, questionava as atuações dos professores que observava e refletia sobre as minhas prestações enquanto atuava dentro de uma sala de aula. Eram experiências muito profícuas, pois os desafios à transformação eram constantes e todo o processo de resistência dentro de uma escola permitia sobretudo uma autoemancipação social. Mas nesta dinâmica de estágio, identificava muitas contradições nas estruturas de poder, enquanto definia a função de educadora dentro de uma escola. As brincadeiras com as crianças nos recreios, por exemplo, a jogar com elas, traziam depois alguma necessidade de ajustar a relação quando se entrava na sala de aula. Nestes conflitos, que representavam grandes desafios enquanto professora que ambicionava ser, foram sendo ajustados, encaixando-me num caminho que desejava seguir.

Nos primeiros oito anos de prática docente em duas escolas privadas, resisti nestas instituição dentro de dois sistemas sociais, económicos e políticos muito diferentes, refletindo sobre o papel de educadora que queria desempenhar dentro das funções de professora. Os desafios à transformação persistiam e reconhecia cada vez mais a

necessidade de questionar um sistema que, por um lado não oferecia soluções e, por outro não permitia que eu as oferecesse. O maior desafio era conseguir que todos tivessem boas notas e para esse fim, a luta era constante.

Quando nos últimos dois anos tive a oportunidade de conhecer a realidade do ensino público, enquanto professora de apoio, reconheci os mesmos desafios das escolas do ensino privado e outros ainda se emergiam. No primeiro ano, a convivência com professoras que manifestavam dificuldades em resistir numa escola de um bairro da periferia de Lisboa, fez-me refletir sobre as formas que a resistência pode assumir dentro de uma escola e sobre a necessidade de encontrar o papel de um professor face aos desafios que urge transformação. Algumas destas professoras, apresentaram baixas médicas e depressões devido, segundo as próprias, à dificuldade de assumir as suas funções de docência numa turma naquele contexto. No entanto, havia várias professoras que não as manifestavam. Então colocaram-se-me questões relacionadas com a resistência. Será que as professoras que não manifestavam dificuldades eram mais resistentes ou seriam as que menos resistiam? E haverá formas de resistir melhor na escola dos nossos tempos?

À data de ingresso na docência em escolas públicas, tive a oportunidade de ser mãe e, neste âmbito, uma série de reflexões sobre a educação me circundavam, concomitantemente com a minha atividade profissional. Nesse ano, passei a frequentar as aulas curriculares do mestrado e o meu interesse por estas temáticas foi determinando a temática deste estudo.

De acordo com o modelo de etnografia crítica de Carspecken (1996), citado por Mainardes & Marcondes (2011), antes de qualquer estudo deste cariz deveria ter-se interesse por um local ou problema social e, de acordo com o exposto anteriormente, a temática da resistência e do papel do educador/professor dentro de uma escola foi sendo estruturante ao longo dos tempos. Com a exploração deste universo de conceitos, refletia sobre os meus próprios valores, enquanto experiência de filha, aluna e em simultâneo, mãe, professora, educanda e educadora. Deveria assumir uma posição mais dominante, opressora sobre as crianças que lecionava, mantendo uma educação bancária, ou devia sujeitar-me a uma posição oprimida, dominada por um contexto escolar com uma cultura própria que já existia muito antes do meu ingresso. A luta pelo equilíbrio destas forças, o equilíbrio entre resistência e poder sempre esteve presente ao longo deste estudo.

No decorrer dos primeiros meses na escola onde se realiza o presente estudo, no qual me tentava adaptar a esta nova escola como professora contratada, aconteciam algumas conversas informais com as mais diversas pessoas: alunos e suas famílias, professores, auxiliares e outros técnicos como psicólogos e professores de ensino especial. Assumindo uma posição de investigadora participante, fui registrando em diário de bordo algumas dessas conversas. Só assim começava a compreender um pouco da dinâmica cultural desta instituição, mas sobretudo da dinâmica deste contexto escolar, familiar, social e político. E foi também nestas conversas informais que comecei a fazer o levantamento do universo vocabular destes professores, que me foi útil aquando da programação do instrumento dos círculos de estudo.

Esta escola, destacava-se logo à partida das restantes escolas que já tive oportunidade de conhecer, porque tinha um grande número de professores que lecionavam há bastante tempo. O grupo de professores parecia mais coeso e mais sólido do que nas outras escolas, pois dava a entender que se conheciam todos muito bem. Apesar de haver professores mais novos, estes, quando desabafavam as suas angústias, eram acolhidos por todos que tentavam auxiliar com algumas palavras solidárias, como por exemplo, “Deixa lá, eu também tenho lá na sala um caso desses...”.

Eram estes professores mais antigos que pareciam dar estrutura a toda a escola e, sobre eles pairava um clima de respeito, de confiança, de reconhecimento de saber, que os destacava dos restantes professores. Quando havia alguma dúvida sobre um exercício do manual dos alunos, perguntava-se à professora mais antiga. Quando havia um caso de aluno mais difícil de lidar, recorria-se à opinião dos professores mais antigos. Quando por vezes se falava de um determinado aluno entre professores, eles pareciam conhecer algum aspeto mais concreto do percurso desse aluno. Mas esta relação entre professores, também se alimentava das novas ideias e boa disposição que aparecia do lado dos professores mais novos. Esta estrutura que este grupo de professores concedia a esta escola interessava-me, e parecia-me cada vez mais pertinente um estudo no sentido de compreender a forma como estes professores resistem na escola de uma forma tão fluída, tão natural. Estas eram formas de resistência que se revelavam, mas haveria outras por descobrir, por investigar... Numa oportunidade de divulgar a outros professores para que consigam igualmente resistir na escola com alegria.

Por outras escolas onde tive a oportunidade de conhecer e lecionar, não conhecera um grupo de professores tão numeroso e, ao mesmo tempo, coeso. Nas escolas que conheci, quando havia professores mais antigos, estes não dialogavam entre si, não se relacionavam e, principalmente, não partilhavam a sua vida. Entendendo estes professores como um grupo que partilha, há alguns anos, a mesma realidade escolar e, por vezes, circunstâncias e desafios em comum, concebi uma investigação capaz de descobrir algumas formas que a resistência pode assumir.

2. Os círculos de resistentes

Os círculos de investigação foram assumidos neste estudo, como metodologia principal. Desenvolveram-se estes círculos como promoção de momentos de conscientização (Freire, 1968/2007), potenciadores de gerar movimentos de resistência que permitam a emancipação dos seus participantes, numa procura pelos desafios à transformação.

Ao longo de um ano letivo, foram realizadas várias discussões de temas que objetivavam ir ao encontro da perspetiva cultural dos professores, levando os participantes a questionar sobre os desafios numa escola. Num ato de questionar que se substancia num diálogo emancipador, concretizam-se aquilo que designo por “Círculos de Resistentes”. Estes foram organizados em quatro tópicos: 1) Tema gerador, 2) Roteiro, 3) Descrição crítica, e um final 4) Da reflexão à ação.

Inicialmente foram delineadas algumas questões orientadoras para a realização de todos os círculos de resistentes, baseadas nas conversas informais nomeadas anteriormente. No entanto, estas questões serviram apenas para estruturar no tempo o levantamento do universo vocabular, tal como referido por Freire (1967/1975), que parecia enriquecedor de discussão no seio deste grupo. Posteriormente, este universo vocabular sofreu algumas adaptações e foi reorganizado segundo os interesses e oportunidades surgidos no decorrer do processo. Apresenta-se em anexo (**anexo 2**), a programação esperada do “Círculo de Resistentes”, mas que sofreu alterações ao longo das sessões. A programação inicial previa a realização de seis círculos todos os meses, desde janeiro a junho. No entanto, no mês de maio, os professores revelavam alguns sinais de que não estariam disponíveis para a sua concretização e, assim apenas se realizaram cinco círculos. Com o final do ano, os professores tinham um conjunto de obrigações, tais como a realização de exames, de testes de avaliação sumativa, avaliações diversas, preparação da festa de final do ano entre múltiplas outras tarefas que o sobrecarregam nesta altura do ano. Preferi adiar a realização de um último círculo a realizar com mais calma e disponibilidade, acedendo a uma compreensão crítica do contexto, descentrada do simples cumprimento de uma programação.

A primeira sessão partiu da discussão do conceito de resistência. Em conversas informais, os professores participantes referiam-se, por diversas vezes, aos longos anos de

experiência no campo educacional. Destacavam, nestas conversas, a longa permanência no ensino e a ampla capacidade de resistir na escola, apesar dos desafios se sucederem continuamente.

Nos círculos seguintes, os temas geradores foram sendo reajustados num processo de discussão livre, através de um diálogo emancipador, embora direcionados pela investigadora por caminhos abertos ao objetivo deste estudo. Tal como descrito no método dos círculos de cultura de Freire (1967/1975), estes círculos baseavam-se em situações-problemas que impulsionavam a uma descodificação por parte dos participantes. Nesta base de trabalho, foram elaborados roteiros antes de cada círculo, com questões geradoras de carácter flexível, mas que fossem sobretudo capazes de desafiar o diálogo crítico no seio daquele grupo.

Posteriormente, procedeu-se a uma descrição crítica, na qual se transcende uma descrição naturalista dos círculos, analisando o discurso e triangulando-o com os registos das conversas informais e das observações críticas e fundamentando-o com o enquadramento teórico apresentado. Por fim, numa última análise, procurou-se caminhos que conduziram da reflexão à acção. Neste último tópico, legitimando um processo de práxis, seguiram-se algumas orientações que acompanharam todos os círculos. Por um lado, procurou-se inferir se o processo de conscientização crítica foi desenvolvido, por outro, avaliaram-se os impactos e limites de acordo com os objetivos da investigação e, por fim, analisou-se a eventual presença de uma perspetiva intercultural presente nos diálogos que se estabeleceram em cada círculo. De uma reflexão aprofundada sobre cada círculo, pretendeu-se encontrar pontos de ligação entre todas as sessões, conectando-as numa dinâmica ativa. Estes elos de ligação ativos entre todos os círculos partiu de uma reflexão conjunta com os professores participantes no final de cada um, de forma a programar o seguinte. Esta ação de ligar os círculos entre si, prevê também um movimento ativo de própria resistência, lutando com os próprios desafios, excedendo uma conscientização crítica.

Os círculos tiveram a duração aproximada de uma hora, na qual se debateram temas e, na maior parte das vezes, envolvendo algumas atividades de teor prático. O tempo de duração destes círculos foi sendo progressivamente mais extenso: o primeiro teve a duração de 45 minutos e alguns prolongaram-se por duas horas. Algumas vezes, mesmo depois da investigadora ter dado o círculo por terminado, alguns professores ficavam no

final a discutir os assuntos abordados no encontro, numa dinâmica mais individual, contextualizando a sua turma e os seus alunos.

De modo a garantir o anonimato dos sete professores participantes, estes foram identificados por letras. Quando a investigadora participa, enquanto coordenadora de debate, foi identificada pela palavra “eu”, de forma a diferenciar-se mais facilmente dos demais professores.

O primeiro círculo estava previsto para o mês de dezembro. No entanto, os professores desabafavam em conversas informais o quão estavam cheios de trabalho burocrático: fichas de avaliação para corrigir, pautas dos alunos por preencher, sumários por escrever numa plataforma criada para o efeito na Internet, contagem de faltas dos alunos, contagem de senhas de almoço entregues pelos alunos, realização do mapa do leite ingerido pelos alunos, organizar trabalhos dos alunos do 1.º período, avaliar o Plano Anual de Atividades e, finalmente, a complexa tarefa de avaliar os alunos. O primeiro “Círculo de Resistentes” ficou adiado para o mês de janeiro, numa pequena reunião com alguns professores, que se mostraram desde cedo disponíveis e interessados em participar.

Através deste instrumento de investigação intitulado “Círculos de Resistentes”, pretendia-se o desenvolvimento de um projeto de índole coletiva, mas em simultâneo, capaz de permitir um posicionamento individual, da visão sobre a *cultura* daquela escola. Tal como Pacheco (2010) refere, a realização de círculos de estudo confere coerência aos estímulos desafiantes do dia-a-dia de um professor, através de um diálogo recíproco que os fortalece, de um treino de resistência de baixa intensidade – estamina. Este fortalecimento pelo diálogo desperta uma conscientização crítica (Freire, 1968/2007) da construção do *foreground* que podem vir a desenvolver (Skovsmose, 2012).

Ao objetivar os desafios a transformar em conjunto, remetendo para um *foreground* subjetivo, sensível às suas necessidades e aos parâmetros de verdade instituídos num grupo social, promovem-se movimentos de resistência, que possibilitam a emancipação, no sentido de nunca se encontrar inflexível para atuar face ao imprevisto e contraditório.

Em seguida apresenta-se a programação da investigação que decorreu desde setembro de 2013 a setembro de 2014, no entanto, o processo de recolha de dados apenas ocorreu até julho de 2014. Realizaram-se cinco “Círculos de Resistentes” intercalados com análise crítica e descritiva, aprofundamento do enquadramento teórico e programação do círculo seguinte. Ao longo de toda a investigação foram registadas em diário de bordo conversas informais e observações críticas.

Programação da Investigação

Setembro-Julho	Diário de Bordo: <ul style="list-style-type: none"> • Registos de conversas informais • Registos de observações críticas 		
		Temas Geradores	Roteiro
Janeiro	1.º Círculo de Resistentes	Conceito de resistência	<ul style="list-style-type: none"> • O que é Resistência? • Que diferenças encontram entre a escola do início das suas funções como professores e a escola de hoje?
Análise crítica e descritiva Aprofundamento do enquadramento teórico Programação do próximo CR			
Fevereiro	2.º Círculo de Resistentes	Ser e estar na escola	<ul style="list-style-type: none"> • O que os faz vir à escola? • O que os faz professores? • Qual a diferença entre ser resistente na escola e estar resistente na escola?
Análise crítica e descritiva Aprofundamento do enquadramento teórico Programação do próximo CR			
Março	3.º Círculo de Resistentes	Transformações ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • Que situações-limite vivenciaram ao longo da docência? • Como projetam o futuro da profissão docente?
Análise crítica e descritiva Aprofundamento do enquadramento teórico Programação do próximo CR			
Abril	4.º Círculo de Resistentes	Conceção de novos espaços	<ul style="list-style-type: none"> • Podemos resistir para a transformação, como professores numa escola? • Qual o modelo de envolvimento parental que melhor se adequa neste contexto?
Análise crítica e descritiva Aprofundamento do enquadramento teórico Programação do próximo CR			
Junho	5.º Círculo de Resistentes	Reflexões sobre a Resistência	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da carta à direção. • A carta pode ser uma forma de resistência? • A forma de resistir altera com a idade? • Diálogo sobre os círculos.
Análise crítica e descritiva Aprofundamento do enquadramento teórico			

2.1. 1.º Círculo de Resistentes

Tema Gerador: Conceito de Resistência

Data: 10 janeiro de 2014

Duração: 45 minutos

Local: sala de apoio

Roteiro

- O que é Resistência?
- Que diferenças encontram entre a escola do início das suas funções como professores e a escola de hoje?

Descrição Crítica

Numa sala multiusos da escola, no intervalo da tarde, em que os alunos correriam lá fora e os professores acabavam de terminar o seu dia de trabalho, um lanchinho apetitoso aguardava-os. Nesta sala do apoio acolhedora, de tamanho mais reduzido do que as suas, juntavam-se em círculo sete professores do 1.º ciclo que lecionam desde a década de 80 e uma investigadora, eu, também professora do 1.º ciclo, mas a lecionar desde 2004.

Depois de lhes pedir autorização para gravar em todos os círculos que realizássemos, iniciámos o primeiro círculo, apresentando o tema provisório da dissertação e a metodologia dos círculos, dizendo-lhes “ a ideia é nós irmos discutindo (...), partilharmos para depois construirmos conhecimento”. Desde logo O. interrompeu dizendo “Partilharmos saberes...”.

Em seguida, sugeri que tentássemos discutir o conceito de **resistência** numa lógica de chuva de ideias, abrindo caminho a novos diálogos produtivos. Começou por haver uma referência coletiva: “cada vez nós somos mais resistentes”(G.), criando à partida a oportunidade de entender aquele grupo que se estava ali a formar como um conjunto de seres com algumas semelhanças. Foi um ponto fulcral para toda a investigação, uma vez que todos se assumiam, naquela circunstância, como seres comprometidos com uma realidade e consequentemente engajados (Freire, 1968/2007).

O conceito de resistência foi definido como uma “capacidade de nos adaptarmos às novidades, às mudanças”(S.), mas outro professor entendia este conceito no sentido de

“não querer alguma coisa que impõe”(N.). Neste último discurso, parece haver necessidade de distinguir entre resistir a uma novidade e resistir a uma ordem, a uma obrigação. Nesta procura pela definição de resistência, os desafios perante os quais somos impelidos a resistir assumem desde logo características diferentes. Enquanto para alguns destes professores o desafio é o desconhecido, a dificuldade de prever o futuro, para outros o desafio é as ordens e as obrigações impostas, questionando relações de poder instituídas.

Associado ao conceito de resistência, surgiu, de imediato, um outro conceito: o conceito de **adaptação**. A adaptação a uma situação diferente daquela que existe, surge sempre que há um desafio para ultrapassar. Como Freire (1967/1975) indica, faz tudo parte de um processo de criação e recriação, no qual o ser humano se humaniza, emergindo no tempo. Se por um lado esta adaptação pode acontecer face a algo que é novo (criação), que é de alguma forma desconhecido, por outro lado, a adaptação pode ser o que mais à frente se referiu como sendo a “quebra da rotina”(G.)(recriação).

De seguida, acrescentou-se que “quando não criamos adaptação à mudança, também não queremos, imaginem que nós não queríamos mudar...”(D.). A adaptação pressupõe sempre um determinado ponto em que o ser humano pode escolher, pelo seu livre arbítrio, querer ou não mudar. Tal como Skovsmose (2012) referia a propósito da importância do *foreground*, também este professor entende a resistência dependente daquilo que é percecionado significativo e consciente das suas hipóteses reais num determinado contexto.

O que é considerado significativo para um determinado professor pode não implicar uma mudança, apesar de haver um trabalho de reflexão sobre as estruturas de poder existentes. Aquilo que na realidade existente não se apresentar como um desafio a superar, não permite a existência de poder e como tal, oportunidade de resistência.

Numa segunda parte do diálogo pensámos nos **fatores que podem levar à resistência**, como o “medo da novidade”(S.), a “insegurança”(G.) e perspetivou-se mesmo a existência de “uma resistência psicológica, quando nós não somos envolvidos no processo de mudança”(O.). Neste sentido, parece implicar que para este professor, a resistência surge conotada de características negativas, relacionando-a com dificuldades e obstáculos que poderiam, de certa forma, ser evitados para permitir o bem-estar do ser humano.

Exercer a ação de resistência a uma energia, que funciona como uma estrutura de poder, parece implicar um sistema fechado, estático, no qual não se perceciona a

possibilidade de o interromper. Se entendermos este tipo de sistema numa sociedade, o processo de produção de conhecimento, de verdade, não é reconhecido por todos como válido. Neste sentido, a resistência psicológica referida pelo professor, dá a entender que, em oportunidades de mudança, de transformação, tal como refere Mesquita et. al (2011), alguns conhecimentos podem não ser reconhecidos como válidos e úteis para um meio social. E, como outro professor refere, alguns conhecimentos podem não ser visíveis e, como tal, pertencem ao domínio do desconhecido e do novo. Ainda assim, segundo Balibar (2012), resistência e poder nunca se extinguem por se desconhecerem os seus limites e a transformação ocorre sempre.

Mais à frente no círculo, é referido que

As mudanças nunca são definitivas. Isto agora está a dar-se a volta, mas ninguém me diz que daqui a 30 ou 40 anos isto não volta tudo para trás. (...) o avanço não é por ciclos, mas por impulsos, senão não havia progresso” (O.).

Este professor assume neste discurso a inevitabilidade de haver mudanças, tal como outro professor refere também que “temos sempre de nos adaptar às sociedades; se elas evoluem, nós também temos de evoluir...”(G.). Concluiu-se que nos adaptamos “é com mais ou menos resistência (...) isto para trás nunca volta! Reformula-se e vai aproveitar-se algumas coisas atrás”(N.). Popkewitz (2011) refere que os padrões de progresso nas escolas estão constantemente a ser transformados pelas relações de poder instituídas. E, como tal, os professores visionam-se na possibilidade de se adaptar ao meio social. Balibar (2012) também refere:

society is the complex of actions which condition or transform each other. And in the reality, no action has ever succeed in transforming another- whether it be in production, education, punishment, discipline or political liberation or constraint – other than by creating new conditions in which it can be carried out (Balibar, 2012, p. 15).

Ao entender a resistência como uma oportunidade de refletir sobre a forma do poder exercer a sua influência (Giroux, 1983), a sua existência não está em causa. O poder está sempre presente nas relações sociais, assim como a resistência, mas nem sempre o ser humano tem consciência desta realidade. Desta forma, acaba por haver uma acomodação e não uma resistência, porque o questionamento sobre estas estruturas não se operacionaliza. A acomodação face a um desafio, surge muitas vezes associado a uma fantasia ideológica (Žižek, 1996) presente nos discursos, mas difícil de transpor para a prática, para a ação.

Apesar do professor ter referido que a resistência pode variar em quantidade - “é com mais ou menos resistência” (N.), em seguida prevê a possibilidade de reformular, de (re)criar o mundo à sua medida, como Freire (1968/2007) refere. Assim, a quantidade de resistência não parece constituir um indicador razoável, mas o indicador de questionamento acerca da compatibilidade e da razoabilidade (Mesquita et. al, 2011), no sentido de uma práxis crítica e conscientizadora (Freire, 1968/2007).

De seguida, quando questionei o grupo sobre se haveria menos resistência se fossem envolvidos no processo de mudança, um professor respondeu:

Não, não! Isso não é uma forma de resistir, não é um problema de resistência, porque eu sou um trabalhador e eu faço o que o meu patrão manda. Eu não tenho que andar a emitir opiniões porque a minha função é ensinar. Agora não me podem é proibir de ter as minhas ideias (...) e se me perguntarem, eu digo.(O.)

Nesta afirmação parece existir uma acomodação à ideia de que o papel do professor “é ensinar” e não questionar ou sugerir. No entanto, quando o mesmo professor menciona o ato de se pronunciar sobre as suas ideias, parece não haver relutância, e até um certo entendimento de direito, de as ter.

O professor, entendido no sentido mais restrito pelo simples profissional a executar uma tarefa, pode até considerar que não tem autonomia de decisão, pois “o discurso da autonomia pedagógica pode desempenhar uma poderosa função ideológica, promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo” (Pacheco, 2010, p. 118). No entanto, se entendermos a autonomia do professor em sentido mais amplo, “o profissional professor escolhe estratégias de ação e é responsável pelos seus atos e pelos atos do coletivo em que se insere” (Pacheco, 2010, p. 118). Pode entender o seu papel, antes de mais, de educador que procura a sua inserção num meio social objetivo, mas, ao mesmo tempo, busca libertar-se, numa luta pela emancipação. O educador pretende emancipar-se mas, quanto mais se liberta da sociedade onde se encontra inserido, mais se envolve num outro meio social coeso, porque por ele lutou.

A propósito deste discurso foram várias as intervenções no sentido de partilhar ideias, sobre o que mudou na escola desde que lecionam e o posicionamento crítico individual face a estas transformações. Identificaram-se alguns desafios do professor no contexto de uma escola e objetivaram-se as relações contrárias que esses desafios implicam,

incitando a um posicionamento social de cada um. Em seguida apresentam-se algumas dessas intervenções.

O conteúdo das disciplinas foi referido como alvo de alterações, nomeadamente ao nível da Matemática, dizendo que “dantes era o apelo à memorização, depois passou-se para não ser preciso memorizar nada, máquinas de calcular e agora voltámos outra vez à memorização” (O.). Em resposta a esta ideia, outro professor levantou uma outra questão: “os alunos também nos chegam diferentes”(N.).

Houve uma outra grande mudança que todos identificaram e que diz respeito à constituição dos novos agrupamentos de escola. Refere-se o carácter demasiado amplo de uma organização educativa, descuidando de alguns aspetos sociais que deveriam ter em linha de conta na génese da sua constituição, como a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques:

Agrupamentos: régua e esquadro. Eles não estudam a Sociologia das organizações, as realidades educativas são diferentes do 1.º ciclo, do 2.º ciclo e do 3.º ciclo. No 1.º ciclo somos um único professor e temos uma imagem paternal ou maternal com os alunos. A socialização entre pares só acontece no 2.º ciclo. Eles querem pôr os modelos e as estruturas do 2.º ciclo no 1.º ciclo. Não pode ser... A questão dos horários... Tudo partido: agora faz Expressão Plástica, agora isto, agora aquilo... A criança ainda está em bruto, e a gente é que tem que começar a moldá-la. A separação só se faz mais tarde. Agora eles querem que se faça já tudo... (O.)

Ainda sobre a constituição dos novos agrupamentos, um professor destaca a dificuldade de comunicação e o excesso de burocracia: “imagina, tu queres castigar um aluno. Ele portou-se mal. Para lhe levatares um processo, se a escola fosse só nossa, pronto, aplicavas-lhe o castigo. Agora vai para o diretor, mais não sei quantos relatórios...”(G.). O aspeto burocrático de uma gestão que não partilha o mesmo espaço foi salientado e a necessidade de uma resposta rápida e eficaz é referida por outro professor: “quando nós temos de fazer o processo para o aluno, quando o castigo chega a ser aplicado, já não faz sentido. O castigo tem de ser aplicado na altura”(S.).

Esta dificuldade de comunicação entre os professores e o órgão máximo de gestão, também se constatou entre professores: “tu lembras-te dos nossos conselhos docentes? A gente podia brigar, mas a gente resolvia as coisas. Eu sabia mais dos alunos da tua turma, do que a gente fazia nesses casos. Eu hoje em dia não sei nada...”(O.) Nesta intervenção, destaca-se também a necessidade de partilhar experiências e refletir sobre elas em coletivo, indo ao encontro da importância de uma relação dialógica entre professores.

Continuando na mesma linha de pensamento, constatou-se que havia dificuldades de comunicação também entre professores e encarregados de educação: “eu mandei um recado na segunda-feira na caderneta de um aluno que mexeu na minha gaveta, a mãe ainda não tomou conhecimento do recado. Que efeito é que aquele recado tem?”(O.). De imediato, colocou-se em causa a autonomia dos professores, dizendo:

Isso tanto faz ser o agrupamento como a escola. Se tivesses só aqui era igual. Isso não tem a ver com as delegações ou com os agrupamentos, mas com o grau de autonomia das escolas em relação à estrutura organizativa (N.).

Em relação à autonomia das escolas, dois professores (O. e G.) referem João Barroso que é a favor da autonomia das escolas, mas salvaguardaram, no entanto, que este autor “também foi um bocadinho a favor dos agrupamentos”.

Aponta-se, seguidamente que os agrupamentos “não têm autonomia nenhuma. Supostamente os agrupamentos deviam ter mais autonomia [do que as escolas]. Não fazem é contratos de autonomia com ele.”(G.) Em resposta acrescenta-se que “supostamente os agrupamentos iriam dar mais autonomia. A grande questão tem a ver com a estrutura como ela está montada”(N.) e sugere-se uma alternativa “A questão é que se englobaram escolas dentro de escolas. Se fosse feito uma escola de raiz, desde o pré-escolar até ao 12.º ano, era diferente”. Neste diálogo, os professores perspetivam um mesmo objetivo (maior autonomia dentro das escolas) e assume-se que, em termos políticos, se perseguem os mesmos ideais. Ainda assim, na constatação de uma realidade objetiva, incompleta e por modificar, elaboram-se outras propostas capazes de ser mais produtivas, na opinião deste grupo.

Ao longo do círculo, alguns professores continuaram a relatar as suas experiências desde os anos 80 e apresentaram propostas daquilo que representa, para si, uma prioridade na educação.

Eu estive destacado no Ministério nos anos 80 e (...) a maioria dos professores do 1.º ciclo tinham o 5.º ano (...) e os outros [2.º ciclo] têm essa imagem nossa. Mas nós estamos equiparados tanto a nível pedagógico, como a nível científico. (...) Se no 1.º ciclo houver vários professores, as responsabilidades partilhadas... A única maneira da estrutura do 1.º ciclo ser equiparada era ter mais dois professores: um para Português, um para Matemática e outro para Expressões. Ou então tirar o 1.º ciclo e fazer uma estrutura muito diferente, como as antigas delegações.(...) Nós temos uma capacidade de lidar com a comunidade educativa que eles não têm, nem nunca vão ter. (O.)

Neste discurso, entende-se que, para este professor, a autonomia dos professores do 1.º ciclo prende-se com a sua posição relativamente a outros níveis de ensino. Outro professor recorda-se do mesmo tempo das delegações e refere a parte económica como sendo a mais favorável: “nós até tínhamos mais verbas naquela altura. Eu lembro-me.” (D.)

Uma outra opinião se expressou em relação ao que mudou nas escolas desde que leciona:

Eu acho que a grande diferença do ensino daquela época para agora, está mais dentro da escola do que fora da escola. Mesmo tendo mudado para os agrupamentos... É verdade que trabalhando como uma escola se conseguiam outros materiais. (N.)

Este professor considera que as grandes mudanças se centram mais nas pessoas que vivem na escola do que em mudanças estruturais e de gestão. Vislumbra-se assim a teoria de que a realidade social é que precisa ser transformada (Durkheim, 1922/2007) e o ser humano vai se adaptando e resistindo, transformando as suas próprias ações. Outro sintetiza da seguinte forma: “temos que nos adaptar às exigências que nos colocam, aos meninos que temos, temos que nos adaptar a tanta coisa...”. Esta necessidade de adaptação face a um conjunto de situações, faz com que um outro retifique dizendo que “isso sempre tivemos de fazer”. Neste diálogo, percebe-se a constatação de que as mudanças são inevitáveis, ou seja, o ato de mudar está inerente a qualquer ser e, em qualquer época histórica, existindo para tal desafios que nos impelem a transformar.

Refere-se ainda a importância de uma reflexão sobre as práticas: “mudanças constantes, não são avaliadas... direitos que perdemos, já não voltamos a adquirir de certeza.” Acrescenta nesta participação o fato de perder tendencialmente mais direitos que não retornam mais tarde, destacando um lado político menos justo. Acerca desta temática, diz-se que “foi o poder político que entrou dentro das escolas. A escola é uma arena política.” Esta intervenção parece ir ao encontro da ideia de que na escola, os órgãos dirigentes quando exercem poder – e se assumem opressores, tal como refere Freire (2011)-vão elaborando alguns ensaios de ordem política e de uma forma pouco refletida.

A legitimação do poder por parte de uma estrutura social pode vir a assumir uma conscientização do ser humano que se insere num contexto social (Freire, 1968/2007). Nesta conscientização a realizar numa ação dialógica entre opressores e oprimidos, acredita-se que todos são capazes de produzir conhecimento válido e que é através de um diálogo aberto e permanente que se vislumbra a transformação.

Por fim, resta ainda relatar um discurso sobre qual deveria ser o objetivo máximo da escola:

É ensinar alunos. Preparar alunos para profissões, para a sociedade. É dar-lhes as ferramentas básicas no 1º. ciclo: ler, escrever e contar. [Outro professor interrompe, dizendo: “Devia ser...” (N.)] (...) A minha função como professor é ajudá-los a adquirir essas ferramentas. A escola, para mim, é o local onde se fazem essas transferências. (...) Não é só os alunos, porque os professores também têm de andar contentes. Trabalhador descontente, trabalhador incompetente. Isto é uma máxima muito antiga. Os professores têm de vir para a escola com alegria, satisfeitos. (O.)

Nesta transcrição, a educação na escola é vista como uma transferência de técnicas, de conhecimentos, de forma a preparar os alunos para uma vida futura em sociedade. No entanto, no mesmo diálogo, é destacada a importância de um professor vir para a escola contente, entendendo a escola como um local onde muito mais se passa do que a simples transferência de competências de um ser para outro. Neste discurso, identificam-se duas posições antagónicas: se por um lado o professor deve criar condições para o aluno aprender, por outro o professor também deve ter condições para ensinar.

Nesta dualidade, o professor deve satisfazer uma necessidade social, tal como um dos professores interrompeu para dizer “Devia ser...” (N.), mas ele próprio também a possui. Este professor questiona até que ponto é importante o professor vir para a escola contente e se não é mais importante vir o aluno contente.

A propósito desta última intervenção, como era um tema que pareceu problematizar uma realidade, abrindo caminhos opostos e que podiam possibilitar um diálogo vivo e acesso, propus o próximo tema do encontro. “No próximo encontro poderíamos falar sobre a instituição escola. O que vos é exigido na escola e de vocês, como membros de uma escola, o que vos é suposto e o que podem ou não fazer. Acham que podia ser um tema de interesse ou têm outra sugestão?” Face a esta proposta, os professores estranharam a forma como conclui, dizendo que “as sugestões tens de dar tu, tu é que sabes o que te interessa que a gente fale.”(N.). Indiquei-lhes que este trabalho de investigação era de temática aberta e acabaríamos sempre por discursar sobre a educação que era o centro da minha investigação. Aceitaram a sugestão, referindo que ia ao encontro daquilo que tinham vindo a conversar neste círculo.

Depois deste círculo ainda ficaram a falar comigo dois professores sobre as suas perspetivas em educação. Um dos professores destacava a necessidade de haver transdisciplinaridade no 1.º ciclo, porque quando iniciava a disciplina de Matemática com os

seus alunos, não conseguia abordar apenas a Matemática, mas acabava sempre por abordar outras disciplinas (E.). Para este professor, o sistema de coadjuvação em sala de aula, que teve oportunidade de experimentar, resulta bastante bem (E.). No entanto, ressalva que nem sempre resulta com todos os professores, pois há que saber trabalhar em equipa (E.).

Neste discurso a realidade de uma sala de aula com a ajuda de um outro professor parece combinar dois caminhos: se por um lado resulta bem porque o segundo professor auxilia o professor titular de turma e consegue apoiar-se maior número de alunos, por outro, é importante haver um trabalho de equipa eficaz, sem o qual todo este apoio não faz sentido.

Outro professor interagiu neste discurso, dizendo que para si o que devia prevalecer em Educação era o *qualitativo* em detrimento do *quantitativo* (I.). Se por um lado os professores percebem que os pais apresentam muitos problemas (pais muito novos imaturos, trazendo os filhos em pleno inverno com calções pelo joelho, em jejum de manhã, levando-os a passar a noite em casa de um novo namorado com quem mantêm um relacionamento há uma semana), eles próprios também têm os seus problemas e levam-nos para a escola (I.). Desta forma, revelava que era difícil avaliar de forma quantitativa o sucesso de um aluno, porque haveria muitas variáveis em questão.

A avaliação quantitativa vem sendo cada vez mais expressa nas escolas, pela necessidade de revelar as competências e capacidades dos alunos através de uma nota de 0 a 5, ou entre o *Não Satisfaz*, *Satisfaz*, *Bom* e *Muito Bom*. O fato do professor ter de avaliar um aluno, já implica o uso do seu poder, enquanto pautado pelo regime de verdade instituído numa escola. Mas esse poder é questionado relativamente à forma de avaliação, com expressão cada vez mais numérica e menos descritiva. Para este professor, a avaliação deveria partir, antes de mais, da avaliação da educação que o aluno vivencia enquanto membro de uma família. A avaliação pretendida pelos órgãos de gestão escolar rege-se por padrões cada vez mais reduzidos, dispensando o diálogo aberto como meio de transformação.

Para este professor, “a escola é o único sítio que ainda tem o objetivo de ensinar conteúdos. Antigamente os alunos eram mais do que agora dentro de uma sala, mas brincavam muito mais e sabiam também mais” (I.). Segundo a sua opinião, alargou-se o tempo dentro da escola de forma a conseguir cobrir o espaço de tempo que os pais estão nos trabalhos, mas ainda assim, os pais continuam a não conseguir sair, de forma a ir buscá-

los à escola (I.). Se os meninos saíssem mais cedo, como dantes, dava-se também mais trabalho aos ATL (Atividades de Tempos Livres).

O desafio aqui enumerado refere-se ao alargamento do tempo letivo nas escolas. Se por um lado, as alterações curriculares visavam colmatar o problema do tempo que os pais despendiam no trabalho, necessitando de tempo para cumprir horários cada vez mais alargados; por outro, mesmo assim os horários dos pais não conseguem ser compatíveis com os horários dos seus filhos. Nesta escola percebi que muitos pais estavam desempregados e outros até trabalhavam por turnos. A questão do tempo dos pais com os filhos refletia-se na frequência destes alunos no tempo letivo, levando-os a deitar tarde para verem os pais, a não fazer os trabalhos de casa porque tinha ficado com uma vizinha e a mãe tinha ido trabalhar, ver filmes durante a noite para partilhar momentos em famílias, únicos possíveis, entre outros.

Ao perspetivar a possibilidade de os alunos não despendem tanto tempo nas escolas, prevê-se que tal transformação permitirá melhorar o nível de desempenho dos alunos, o alargamento do tempo de lazer das crianças, a criação de mais postos de trabalho e inclusive o seu próprio trabalho iria beneficiar. Nesta reflexão, recria um ambiente passado que lhe parece ser mais eficaz no presente do que aquele que existe.

Da reflexão à ação

Nesta primeira sessão, desenvolveu-se uma conscientização sobre alguns dos desafios que se impõe ao professor dentro de uma escola. Partindo do conceito de resistência, surgiu pouco depois os conceitos de adaptação e transformação. Para este grupo de professores, a necessidade de transformação do ser humano estava bem presente. No entanto, alguns referiram o medo e a insegurança de agir de forma resistente. Estes dois fatores aliados a outro fator referido (“uma resistência psicológica, quando nós não somos envolvidos no processo de mudança”(O.)), sugeriu que estes professores se sentem “uma parte” de uma maioria. A reflexão sobre a relação das estruturas de poder existentes aconteceu nestes professores, que, em algumas circunstâncias, parecem não assumir a participação desejada.

Esta questão contribuiu para a vontade destes professores participarem mais amplamente, de forma a verem validado o conhecimento que têm da realidade escolar ao longo dos anos na docência. Resistir na escola significa para estes professores, transformar-

se enquanto seres humanos que (re)criam permanentemente uma realidade social. Mas resistir na escola também implica, algumas vezes, questionar algumas estruturas de poder, assumindo uma resistência crítica.

Apesar destes fatos serem revelados nos discursos deste grupo de professores, apresentaram algumas reticências quando os questionei sobre a eventualidade de haver maior participação dos professores, e se nessa condição, haveria menos resistência da sua parte. O papel do professor foi refletido em conjunto, colocando em causa a possibilidade de ser útil o seu conhecimento para a tomada de decisões. Como nem sempre se veem envolvidos nestes processos de decisão e de transformação, questionaram a sua responsabilidade e oportunidade de emancipação.

O diálogo que se estabelecia parecia resistir aos próprios desafios do tempo, numa dinâmica de transitividade ingênua, o professor sentia-se condicionado pelos riscos da temporalidade, adaptando-se a uma determinante história: “eu faço o que o meu patrão manda” (O.). Neste momento do círculo, foi referido que o processo de resistência pode também acontecer precisamente no sentido inverso: resistir à transformação. Neste sentido de resistência, o ser humano prescreve a visão do mundo do outro, renunciando a um pensamento crítico da realidade.

Numa dinâmica de jogo com os seus próprios contrários, os professores apresentaram em seguida alguns desafios de uma escola que urge transformação. Próprio de qualquer ser humano, ao refletir sobre a realidade social que o condiciona, percebe uma reorganização dos valores culturais. Ao aderir a um diálogo aberto, abrem-se caminhos de esperança e confiança, acreditando que todos são capazes de pensar certo. Nesta busca pelo ato emancipador, sentiram-se envolvidos numa causa comum, procurando caminhos que concentrem esforços e que representem uma oportunidade de atuar em concordância consigo mesmo. A autoemancipação expressa-se pela necessidade de encontrar soluções que lhes parecem mais compatíveis uns com os outros e com a realidade social que conhecem.

A ação dialógica que aqui se desenvolveu evidenciou posicionamentos individuais e coletivos para os quais foram mobilizadas perspectivas culturais de cada um dos professores e do grupo de professores que ali participava. Na partilha de conhecimento mútuo, as palavras conquistaram uma força transformadora (Freire, 1968/2007), comprometendo-se num diálogo intercultural.

Face a um processo de conscientização crítica que se pretendia, um longo caminho abria os seus horizontes numa linha dinâmica de profunda interpretação dos problemas, ultrapassando uma fronteira entre o refletir e o agir, através de uma práxis libertadora.

2.2. 2.º Círculo de Resistentes

Tema Gerador: Ser e estar na escola

Data: 14 fevereiro de 2014

Duração: 45 minutos

Local: sala multiusos

Roteiro

- O que os faz vir à escola?
- O que os faz professores?
- Qual a diferença entre ser resistente na escola e estar resistente na escola?



Figura 5 - 2.º Círculo de Resistentes

Descrição Crítica

Neste segundo círculo de cultura, aguardei a chegada dos professores com o habitual lanchinho, mas também um arco-íris colorido pintado no meio do centro, em cima das mesas. Os professores começaram logo a indagar para que seria o arco-íris ao entrar na sala e a ler em voz alta a pergunta que os provocava, escrita na parte debaixo do papel: “O que vos faz vir à escola?”

Assim que se sentavam, começaram logo a partilhar um sorriso cúmplice entre todos. Alguns diziam: “Bom, na verdade é por dinheiro, mas...”(E.) e muitos risos se desencadearam. Eu acrescentei: “podemos escrever essa palavra [dinheiro], mas assim ao longo destas cores, conseguimos mais do que uma só palavra...”. Um professor respondia: “a que nós dissemos é a verdadeira, agora queres aquelas que não são verdadeiras...(risos)”. E eu dizia: “não, não, quero sempre o que é verdadeiro.” Neste início, destaca-se o grande motivo que parece estar sempre subjacente ao trabalho de ser professor e que ecoa nos corredores e na sala de professores, quando se ouve: “Se eu não precisasse, eu dizia-te como é que era!” Esta assunção de que os professores tudo aguentam, porque no fim do mês recebem o seu salário, parece ser muito comum e dar ânimo para se continuar esta luta e este desafio. No entanto, percebe-se pelo círculo de cultura que se desenvolveu, que há muito mais do que o dinheiro que move professores...

Este “Círculo de Resistentes” partiu de uma atividade escrita, no qual havia que atribuir uma palavra a uma cor, respondendo à pergunta: “O que vos faz vir à escola?” (figura 8).

Em primeiro lugar, propus que se pensasse no vermelho. Pensava que, por ser dia dos namorados, 14 de fevereiro, dir-me-iam “Amor”, mas o que saiu foi “o convívio com os meus alunos e com os meus colegas, principalmente na sala de professores (risos)”(O.) Esta afirmação deu motivo de risada total, por se tratar de um professor que nem sempre está presente nos intervalos na sala dos professores (DB). De uma forma metafórica escreve: **“A bica da manhã e o convívio com os alunos”**.

A necessidade de conviver faz do ser humano um ser eminentemente social, que procura definir-se em sociedade. Tal como Durkheim (1922/2007) refere, o meio social é objetivo e real. Tudo aquilo que pertença a uma determinada realidade é resultado de uma utilidade social e individual. Assim, a “bica da manhã” é o produto de uma utilidade socialmente aceite por um conjunto de pessoas e existe no tempo. A sua existência deve-se a uma necessidade anterior de o implementar: outrora deve ter sido considerado importante haver um tempo destinado a tomar café na sala de professores. Este fato social teve origem não somente nas necessidades daquele professor, sejam elas necessidades sociais ou biológicas (cafeína de manhã), mas também necessidades de um conjunto de seres que atuam da mesma forma.

Assim, a vinda destes professores para a escola pode ser entendida à luz da sua constituição enquanto seres sociais. Está na origem um conjunto de funções sociais que viabilizam a vinda destes professores todos os dias para a escola. Estas funções sociais, para além de terem sido aceites por um conjunto de seres que atuam legitimando uma representação coletiva, são também originadas por alguma utilidade individual, servindo as necessidades de algum professor.

Um outro professor refere que “aqui no verde, é a **Esperança** por dias melhores... Dias melhores em todos os sentidos, não estou a falar só de dinheiro, mas também. (risos)”(E.) Não deixa de parecer curioso nesta análise o fato de ser a palavra “Esperança” a segunda a ser escrita, numa altura que se fala tanto da “esperança económica” de um país em recessão há tanto tempo.

De acordo com Freire (2011), a esperança é uma pedagogia, na qual se sonha com a superação dos desafios. Sabendo que existem determinadas “situações-limite”, o ser

humano esperançoso e confiante, num “ato-limite” projeta a sua concretização (Freire, 2011). O professor que acredita na possibilidade de dias melhores, espera por eles e embrenha-se na luta por eles.

E assim os professores iam assumindo o controlo da caneta, rodando-a por todos, partindo da aceção que todos poderiam escrever uma palavra, apesar de eu não o ter dito. No laranja, escreveu-se em seguida, “Gosto” e foi dito: “o gosto, apesar de tudo...” (N.). Outro professor concordou dizendo: “eu gosto também. O sentir-se realizado.”(D.) e escreveu a palavra “Realização” na cor azul.

O gosto, enquanto paixão pela profissão de professor (Day, 2004) torna-se assim imprescindível para este grupo de professores que dá a entender que gosta de vir à escola. Para Day (2004), são precisamente esses desafios que possibilitam a necessidade de renovação e que permitem a manutenção da paixão. O professor que tentar redescobrir essa paixão em cada desafio com o qual se compromete, sentir-se-á simultaneamente mais realizado. A realização parece estabelecer uma relação com o gosto, na medida em que, só quando se gosta, se pode alcançar a realização. Quem conseguir acreditar num projeto do qual gosta e luta pela sua concretização, poderá mais tarde sentir-se recompensado e realizado.

Finalmente o aspeto monetário veio de novo à conversa: “nós vimos não é só para ganhar dinheiro.”(I.) Enquanto que um dizia “eu gosto do que faço.”(D.), outro contrapôs da seguinte forma: “eu, neste momento, venho ganhar dinheiro...”(N.). Foi neste momento que um professor se dirigiu para este e disse: “estás a mentir. Não vens só para ganhar dinheiro...”(I.) ao que o acusado explicou: “eu venho para ganhar dinheiro, mas quando estou em casa, nas férias, eu sinto falta dos meus alunos. Gostava do que tinha feito nos últimos quatro anos.”(N.). Este professor foi afastado da docência por quatro anos seguidos, exercendo outro cargo e, neste ano, ficou com a responsabilidade de uma turma e a exercer o mesmo cargo. (DB) Demonstra no seu discurso que deixou de poder fazer aquilo que gostava, pela imposição de uma decisão que a desagrada. E, neste momento, apesar de gostar de vir à escola, preferia estar a assumir outras funções, levando-a a referir que vem por dinheiro. Poder-se-á colocar em hipótese se, a forma como entendia o conceito de resistência no “Círculo de Resistentes” anterior - “não querer alguma coisa que nos impõe”(N.) –, não está relacionado com o que revelou neste círculo.

O desafio individual deste professor ficou assim revelado no seio deste grupo, numa dinâmica de partilha com este conjunto de seres, comprometendo-se com uma realidade objetiva da sociedade, imposta através de uma relação de poder, mas do qual pretendia libertar-se.

Entretanto um professor questiona-me se as cores estão em ordem crescente (I.), ao que respondo que “não é crescente, é mais no sentido das cores. Até porque apanhei o meio do arco-íris” (Eu). Escreve a palavra “**Motivação**” na cor amarela, partindo do pressuposto que é unânime este conceito, mas sem abrir caminhos ao diálogo. Pode sugerir que, para este professor, a motivação é uma palavra necessária neste discurso, mas não será tão relevante como outras, de tal forma que mereça uma terceira posição ordenada. Este exercício de refletir sobre o que os traz à escola, é um recurso que impulsiona a procura pelas razões da motivação. Eles próprios se estavam à procura da motivação de ser professor.

Finalmente é dito que “o roxo para mim é inevitabilidade.”(I.). A fim de abrir o discurso e torná-lo mais fluído, peço para explicar melhor. “É a profissão que temos. Já temos uma data de anos, vamos fazer o quê?” (I.) Este discurso pode indiciar que este professor já ponderou mudar de profissão, mas na inevitabilidade de não encontrar outras alternativas melhores, continuou a exercer a função de professor. O fato de exercer esta profissão durante muitos anos, parece criar uma representação coletiva demasiado profunda num grupo social. A constatação de que não encontrará uma profissão melhor com os anos que tem, parece constituir um fato social, objetivo e estático, impossível de alterar.

No entanto, na constatação de que o espaço roxo poderia ficar ocupado, um professor refere o seguinte: “tanta coisa e ainda não escrevemos o salário...Já viram? [risos]”e escreve a palavra “**Salário**” no roxo. Outro professor afirma ainda que “o salário [escreve-se] lá no fundo. Ganhar dinheiro por ganhar, perdemos três ou quatro coisas e ficamos mais ou menos na mesma.”(E.). Nesta afirmação parece colocar-se em cima de uma balança o que se ganha e o que se perde, sendo professor numa escola. Coloca de um lado o dinheiro que se ganha, e do outro algumas coisas que se perdem. Sem se referir ao conteúdo daquilo que se perde, como professor, constata que o equilíbrio conquista-se. Face aos desafios com os quais nem sempre consegue transformar, este professor vislumbra um equilíbrio possível, numa realidade instável.

Continuando o preenchimento do arco-íris, já só restava a cor anil e foi referido “dar algo de nós, partilhar.”(D.), levando-me a escrever a palavra “Partilha” nesta cor. Considerei que, também eu, deveria integrar o grupo daqueles que escrevem e, sobretudo, escrevendo uma palavra que me unia a eles: a partilha de experiências, a partilha de ideias e a “partilha de saberes”, referida no primeiro “Círculo de Resistentes”. A propósito da intervenção anterior, um professor encontra na palavra “algo” um ponto de partida para a partilha de uma situação que, naquele dia, se passara na sua sala de aulas:

Não é algo, é muito. Nós somos malucos. Ontem uma aluna perguntava-me “Onde estudaste, professora?” Olha numa escola para pessoas doidas. “A sério, professora!” Num sítio onde as pessoas que estão bem querem passar a estar mal, então escolhem esta profissão! [O. interrompe dizendo: “Também não é tanto assim...”] Eles perceberam... “Oh, professora. Vocês trabalham muito, acho que não vou ser professora.”(I)

Este professor começa por referir que de alguma forma dá muito de si, exercendo a profissão de professor, de tal forma que põe em causa a razoabilidade da sua escolha, enquanto profissão. Distingue entre o *estar bem* (antes da escolha) e o *estar mal* (depois da escolha), e o ato de querer (vontade) não parece ser fruto de uma lógica razoável, por estar associado a *muito trabalho* e a muita partilha. A escolha e o posicionamento crítico deste professor sugerem uma reflexão em torno das mudanças nas regras da razão, referidas por Popkewitz (2011). A motivação para vir a ser professor pode vir a transformar-se, porque há a manifestação de algo pouco razoável na escolha da profissão de professor. O desafio foi lançado, reconhecendo no discurso a possibilidade de (re)criar este significado de ser professor.

Face a este discurso, questiona-se o fato dos filhos de professores quererem ser professores, ao qual alguns renegam e um até diz “são órfãos de pais vivos!”(I.). No entanto, outro refere que “as minhas nunca quiseram. Mas tenho uma filha de uma colega minha que, se a filha não fosse professora, a rapariga morria. E é! É professora de Matemática.”(N.). Destaca-se destas intervenções a ideia de que a profissão de professor não lhes parece fácil e surge-lhes como um desafio que, para alguns até é motivo de realização pessoal. Enquanto uns se afastam por não quererem envolver-se nesta luta, outros procuram-na num ato de comprometimento consigo mesmo.

Como referiram esta consciência daquilo que representa para cada um a profissão docente, pareceu-me propositado iniciar aquela que seria a primeira referência bibliográfica:

Eu hoje queria falar-vos das minhas leituras. Hoje vou falar-vos de Freire e gostava que comentassem. Ele explica que nós nos diferenciamos dos animais, na medida em que os animais não têm a consciência. Ele divide entre duas coisas: nós somos e estamos. Quando somos, nós temos consciência que estamos a ser alguma coisa. Para além de nós estarmos a fazer as coisas, nós temos essa consciência. E os animais não têm essa consciência, de que estão ser. Se fossemos animais, podemos pensar se haveria aqui a “bica da manhã” (Eu).

A diferença entre o ser e o estar na escola, assumido como tema gerador deste círculo, surge aqui indiciada por mim, fazendo refletir sobre a importância da reflexão acerca da consciência que temos de nós próprios. O que faz um professor vir à escola, não é apenas o fato de estar presente, mas ser professor, assumindo deliberadamente que o faz com consciência dos valores que, para ele, representam ser professor. Face a esta minha provocação, surgiram vários relatos de episódios que elucidavam a consciência, enquanto professores, de que tentavam ser algo mais do que profissionais numa escola, num diálogo aberto sobre as várias motivações e mecanismos de sobrevivência pessoais.

Numa ocasião de ida a um teatro, alguns alunos não trouxeram dinheiro para pagar a visita, situação que era recorrente noutras saídas (E.) O professor pôs o dinheiro da visita pelo encarregado de educação, senão a criança não poderia ir, ao contrário da restante turma. Mais tarde, numa reunião, uma mãe agradeceu o fato de a ter ajudado e o professor refere não ter aceitado, dizendo-lhe que havia pais que também não lhes tinham dado o dinheiro e, portanto, seria injusto aceitar daquela mãe. Este professor, acredita, ainda assim, que os pais que não deram dinheiro e que ouviram este seu discurso, poderão sentir-se mal. Questionei o professor se acha que da próxima vez, esses pais não teriam o mesmo comportamento, ao que me respondeu que julga e espera que sim.

Nesta situação, o desafio expressa-se entre dar dinheiro para levar o aluno numa exploração educativa nova e os pais assumirem a responsabilidade dos seus filhos perante a escola. A resistência exerce a sua influência no ato do professor dar ou não dar dinheiro para o aluno ir à visita, e o professor escolheu dar dinheiro, após alguma reflexão sobre as estruturas de poder e conscientização de ser uma decisão que melhor compatibiliza comportamentos.

Um outro professor conta a situação que me envolvia, enquanto professora de apoio. Uns alunos que o tinham como professor titular, trouxeram para o apoio um lápis de tamanho muito reduzido (C). Emprestei-lhes um lápis maior e, no fim, pediram para ficar com eles, ao que eu acedi. Este professor tinha referido anteriormente que não concordava

com a minha atitude, porque os alunos continuavam a não assumir responsabilidade face ao material escolar, assim como os pais nem sempre valorizam este tipo de ajudas.

Nesta situação, dar ou não dar lápis aos alunos que não os têm em bom estado constitui matéria de resistência. Se por um lado se pretende a responsabilização por parte dos pais e dos alunos face ao bom estado do material escolar, por outro há a necessidade de os alunos precisarem do material em bom estado para escreverem com mais facilidade. Nestes dois lados, percecionam-se os contrários numa dialética, sobre a qual o professor busca libertar-se. Num ato de resistência, enceta a ação de não dar material às crianças para atuar sobre a estrutura que lhe parece mais adequada.

O próximo relato trata-se de um aluno que tinha ido cortar o cabelo e, como não tinha gostado do resultado final, resolveu trazer para a escola um gorro e queria entrar na sala com ele posto (D.) O professor não o deixou entrar na sala até ele tirar o gorro. O aluno ficou o tempo todo até o recreio da manhã fora da sala e, nesta altura, o professor decidiu telefonar à mãe. Quando esta chegou, e após conversar com o filho, comunicou ao professor que ele não iria tirar o gorro, mas que ia almoçar a casa. O professor interferiu dizendo que não podia ser assim e que ele tinha de tirar o gorro. Então a mãe ligou ao avô que, ao chegar à escola, consegue convencer o neto a tirar o gorro, na condição de vir almoçar a casa, ao qual o aluno acedeu.

A relação de poder existente situa-se na ação do professor deixar ou não deixar o aluno entrar na sala de aula. Num ato de resistência o professor em questão não deixou entrar, porque pretendia o cumprimento de uma regra aceite por todos os alunos na turma de que ninguém podia entrar com um gorro na cabeça. A presença de uma ação contrária à regra instituída, vem possibilitar um ato de resistência, seja ele para manter a estrutura existente ou para a alterar. Neste caso, o professor, ao relatar esta experiência, indicia a reflexão, o questionamento dessa regra, explorando as dinâmicas ações que sucederam o seu ato.

A conversa fluía e houve lugar ainda a outro caso. Uma aluna chegava insistentemente atrasada todos os dias e o professor avisou a mãe que passaria a marcar faltas de presenças ao fim de algumas faltas de atraso. Desde essa altura, a mãe conseguiu trazer a menina a horas. No entanto, naquele dia, em que se comemorava o dia dos namorados, a referida aluna tinha chegado atrasada, apresentando a cara pintada com uns corações e com rímel nos olhos. O professor acha que o motivo da aluna chegar atrasada

naquele dia se deve ao fato de se ter pintado. Neste caso, questionei o professor se a mãe terá objetivos diferentes para a sua permanência na escola daqueles definidos pelo professor, ao que ele confirma.

O cumprimento de regras estabelecidas visa uma compatibilização de comportamentos e o desenvolvimento de um processo de resistência. A família dentro de uma escola pode assumir outras visões do mundo, diferentes daquelas assumidas pelo professor e neste conflito, nesta diferença cultural, o professor tem de atuar em permanente resistência.

Entretanto surgiu uma intervenção que concedia algum reconhecimento do esforço dos professores face aos alunos: “Eles reconhecem o nosso esforço, mas os pais...” Acrescentei que “o aluno é um ser que está a crescer e vai ser um futuro adulto. Um dia ele poderá reproduzir aquilo que nós ensinamos.” Em resposta, um professor diferencia desejos e necessidades: “Por acaso o Projeto “Aprender a Empreender” fala das necessidades e desejos. Eles explicaram que os pais de hoje satisfazem os desejos e nem sempre as necessidades das crianças.”(N.). Pedi para clarificar se eram os desejos de agora e não os a longo-prazo e disse que eram os de agora. “Veem televisão, compram jogos, doces, *McDonalds* e não pensam em os alimentar!”(N.)

As necessidades e os desejos, de acordo com o enquadramento teórico apresentado, representam uma parte da motivação para a construção de um *foreground*, de acordo com o contexto socioeconómico. Pela concretização de um desejo, no momento da ação, o ser humano é impulsionado a projetar-se. Este impulso parte de um conjunto de oportunidades, tendências e obstáculos proporcionados por um contexto (Skovsmose, 2012), que por sua vez emergem através de uma necessidade, que em grande parte, representa uma necessidade social. Assim, quando uma criança solicita ver televisão, não vê apenas a concretização de um desejo esporádico, mas fá-lo com consciência da existência de um meio social ao qual se sente impulsionada a aderir.

Acrescentei que “o aluno vai confrontando aquilo que lhe ensina a família e a escola, e vai tendo também ele consciência daquilo que quer ser”. Um professor referiu que

eles [alunos] reconhecem o nosso valor, e às vezes também a família. Tive um caso de uma aluna que chumbei e os pais arrelhiaram-me tanto. Mas, mais tarde, souberam reconhecer que foi o melhor para ela.(N.)

É num processo permanente de educação, no qual as gerações adultas moldam as crianças para lhes constituir o ser social, interdependente do outro, que se percebe a resistência em educação. As relações de poder que se estabelecem na educação de uma criança estão presentes em todas as relações sociais que a impliquem, prevendo o desenvolvimento de conhecimento com base nessas inter-relações.

Enquanto eu dizia que “são aqueles mais difíceis que nos ficam mais e esses agradecem sempre”, outro professor continuava a acreditar que os pais não reconhecem uma vez que eles eram os próprios a demitirem os seus filhos de alguns deveres. Relatou uma situação de uma aluna cujos pais pediram para não fazer os trabalhos de casa no fim-de-semana por estar muito ocupada (I.) Este professor refere ainda não compreender como podem sequer pedir uma coisa dessas.

O dever de cumprir a realização de trabalho de casa é uma norma estipulada pelo professor que, ao fazê-la cumprir, julgou ser mais conveniente para a educação, naquele momento, do aluno em questão. No entanto, para a família, essa norma pode ser alterada, transformada e portanto, passível de resistência. O professor, por sua vez, também procura emancipar-se, evocando esta situação, refletindo sobre a manutenção das estruturas implementadas.

Entre algumas intervenções fui introduzindo algumas referências a Freire (1968/2007), deixando-as refletir na necessidade de haver “situações-limite” que nos levam a encontrar novas formas de ser, flexibilizando a consciência.

A propósito destas “situações-limite” que este grupo parecia identificar atualmente na escola, acordou-se, no final, discutir no próximo “Círculo de Resistentes” como é que o ser se transforma e se transformou ao longo dos tempos, de forma a referirmos “situações-limite” no passado, no início das suas funções como docentes.



Figura 6 – Atividade do Arco-íris

Da reflexão à ação

Numa dinâmica de continuidade relativamente ao primeiro “Círculo de Resistentes”, os professores que participaram desenvolveram uma conscientização mais aprofundada dos desafios na escola, no caminho de uma conscientização crítica, refletindo sobre os seus atos enquanto professores. Assim, através de uma atividade mais prática, procurou-se desvendar o que pode implicar a presença de um professor numa escola, que por estar neste contexto, atua em função da construção do seu próprio *foreground*.

De acordo com esta atividade, parece que os professores vêm à escola pela necessidade de conviver, pela esperança, pelo gosto e motivação, pelo salário e pela oportunidade de partilha. Todos estes motivos foram nomeados pelos professores participantes e cada qual assumiu uma participação ativa dentro deste grupo. No desejo que querer justificar a sua presença no contexto escolar, comprometeram-se a encontrar palavras diversificadas, que revelavam motivos variados.

Na presença de um conjunto de motivos que justificam o “ser professor”, estar numa escola, enquanto professor, implica uma representação coletiva desse universo simbólico. Ao revelar esse universo simbólico, pode entender-se que se encontraram a treinar a resistência, através de uma revelação num grupo pequeno de algumas dessas representações. A estamina, enquanto treino de resistência, aplicar-se-ia no sentido de questionar, em pequena escala, o sentido dessas representações, com o objetivo de servirem de sustentação a uma atuação baseada no diálogo. Seria a fundamentação de uma práxis implementada neste grupo de professores que atuam numa escola.

Seguiu-se a enumeração de alguns desafios com os quais os professores se debateram na escola. Em oposição ao último “Círculo de Resistentes”, neste círculo, os professores revelaram necessidade de refletir sobre as suas atuações no contexto escolar, enquanto no outro círculo referiram-se sobretudo situações sobre as quais não perspetivaram oportunidade de atuação numa realidade objetiva.

Na descrição de cada situação, os professores colocavam sempre dois polos de atuação opostos, no qual a existência de uma relação de poder previa a possibilidade de resistência. O professor, em todas as circunstâncias apresentadas, assumia-se com consciência do seu papel enquanto resistente, enquanto professor que se aguenta numa escola, apesar dos desafios. O fato de os evocar, parece implicar uma necessidade de refletir e sentir uma representatividade social das suas atuações. A resistência que estes professores

evidenciavam na escola contrastava com a resistência por parte das famílias e dos alunos. Num jogo com as forças de poder, ambos pareciam lutar pela sua libertação. Foi a realidade social objetiva, com as suas “situações-limite”, que permitiram a estes professores atuar, compatibilizando comportamentos em função de regras socialmente aceites.

Este grupo de professores revelou resistência face a alguns desafios apontados: as famílias têm de se responsabilizar mais pela educação dos educandos pagando-lhes visitas de estudo (ida ao teatro), garantindo a existência de material escolar (lápiz), auxiliando no respeito pelos deveres dos alunos (gorro, atrasos e trabalhos de casa). Estes desafios serviram de base para atuar com as estruturas de poder e, assim, constituir oportunidade de resistir. A superação destes desafios poderá permitir a sua emancipação assim como a dos que se inserem no contexto socioeconómico.

No entanto, neste “Círculo de Resistentes” a busca de uma consciência crítica, refletindo sobre as estruturas de poder existentes, ainda não era manifestamente expressa. O professor questionava as suas próprias atuações, enquanto atos isolados, demitindo-se de uma opinião profunda acerca das atuações dos outros professores. O caminho para um diálogo intercultural acabava de revelar os diferentes desafios daquele grupo através do discurso, que os mantinha unidos e aderidos a todos numa mesma realidade social. Ficava ainda a faltar a implementação de uma ação em conjunto que, por ser uma ação de um grupo, era necessariamente mais rica. Uma ação corajosa, baseada na confiança no outro, acreditando que aquilo que aparentemente é impossível, pode assumir uma dinâmica real.

2.3. 3º Círculo de Resistentes

Tema Gerador: Transformações ao longo da vida

Data: 28 de março de 2014

Duração: 60 minutos

Local: biblioteca



Figura 7 - Rita Pierson (2013)

Roteiro

- Que situações-limite vivenciaram ao longo da docência?
- Como projetam o futuro da profissão docente?

Descrição Crítica

O círculo partiu do visionamento do vídeo de Rita Pierson “Every kid needs a champion” do qual se iniciaram alguns diálogos sobre a forma como cada um poderia ser “campeão”, enquanto educador.

No último círculo tínhamos acordado falar sobre as transformações ao longo da vida enquanto educadores e senti uma grande união dentro do grupo enquanto falavam do “ser professor”, um trabalho difícil que os leva a fazer muito mais do que a sua situação profissional lhes exige. Numa tentativa de continuar esse espírito de união no grupo, procurei um vídeo sobre a profissão de professor.

Reunimo-nos desta vez num local diferente do que temos usado: a biblioteca, não só por haver necessidade de usar o quadro interativo e o computador, mas também para diversificar o ambiente no qual se realiza o círculo. Tentei saber previamente se havia professores que não compreendiam a Língua Inglesa falada e, apesar de saber da dificuldade de alguns participantes não entenderem muito bem, preparei-me para traduzir em simultâneo a apresentação. Apesar de procurar outras apresentações em Língua Portuguesa que fossem de encontro ao mesmo tema, não encontrei nenhuma que conseguisse corresponder à expressiva forma de se manifestar sobre o “ser professor” como o faz Rita Pierson (2013).

Não reproduzi o vídeo na íntegra, mas até aos dois minutos, de forma a não ser extenuante levar os professores a visionarem um vídeo, depois de um dia inteiro na escola, servindo apenas como motivação e ponto de partida para os levar a emitir a sua opinião.

Enquanto traduzia, os professores assistiam concentrados e os que compreendiam a Língua Inglesa iam até ajudando nas traduções.

Pierson (2013) refere o valor e a importância das relações sociais, destacando a importância do professor ser humilde mas ao mesmo tempo campeão e, apesar de não gostar de todas as crianças da mesma forma, não deixa que isso seja por elas reconhecido. O professor devia deixar um legado de relações eterno o que, apesar de ser difícil, não é impossível (Pierson, 2013).

Introduzi o debate, dizendo: “Nós sentimos dificuldades dos meninos agora, mas vocês que já estão aqui há tanto tempo no ensino... No princípio também havia alguns problemas, algumas situações-limite...”. Os professores foram unânimes quanto ao fato de haver, desde sempre, problemas nas escolas por onde passaram. No entanto, para um professor, a grande diferença existente entre a escola dos anos 80 e a escola de hoje em dia passa pela “atitude, vontade, motivação com que eles [alunos] estejam para aprender” (O.). A pré-disposição para aprender, parece influenciar a forma como os alunos entendem o papel do professor:

É muito difícil motivar um aluno, quando ele vem desmotivado de casa. (...) O que é que me interessa estar aqui a dizer: “Tu tens de aprender, para depois arranjares um bom emprego...”, valorizar a escola, se ele em casa ouve dizer: “Ah, o teu primo nunca estudou e tem vida boa. Isto tanto dá em estudar como não. Olha, eu estudei e estou desempregada”. É o que eles ouvem em casa e no dia-a-dia. Os pais dizem tudo à frente dos miúdos. Há coisas que não se devem falar à frente deles. Eles vêm falar connosco, vêm sempre com o filho atrás. A gente quer dizer uma coisa e lá vem o filho... Eu não, já não digo nada. Há coisas que eles não podem saber, que não compreendem. (...) Que autoridade tem o professor se eles em casa ouvem falar mal do professor. Não pode ser. Enquanto estas relações não se modificarem... Não é o autoritarismo do professor é a autoridade moral e psicológica do professor perante o aluno. Enquanto isto não se restabelecer, não há ensino que o valha, não há Internets, nem computadores. Podem fazer o que quiserem (J).

Este professor refere-se à participação da família no contexto de uma escola. As famílias atualmente, parecem não valorizar a escolarização e, por conseguinte, a profissão docente, sentindo-se o professor numa luta por uma motivação do aluno, que não sente ser partilhada. Por outro lado, a família quando participa no contexto escolar, não parece integrar um padrão de comportamentos que este professor desejaria.

Segundo Villas-Boas (2001), na comunicação entre a escola e a família nem sempre existe um reforço de uma participação visível com ambas as partes e, por vezes, a família não sente que a sua participação seja desejada no contexto escolar. Mas por outro lado, tal

como referido pelo professor, quando os professores tentam aproximar as famílias à escola, estas parecem não aderir de um modo desejado pelo professor. São as expectativas de ambos que se relacionam e, sobretudo, a construção de um *foreground* individual, realizado a partir de um conjunto de parâmetros determinados pelo contexto social (Skovsmose, 2012). E é desta forma que surge oportunidade de refletir criticamente e atuar numa dinâmica de resistência como meio de emancipação. De acordo com Skovsmose (2012), os parâmetros de *foreground* devem ser analisados segundo uma estrutura de poder que exerce a sua influência dentro de um determinado grupo social.

A fim de dialogar sobre a historicidade do desafio que se coloca na relação entre professores e familiares, no sentido de uma valorização da escolarização, questionei: “Mas nos seus primeiros tempos em que estive a dar aulas, sentia os mesmos problemas?” ao qual respondeu:

Não era tanto. E o professor tinha mais autoridade. Eu queria ver hoje um professor com 35 alunos como eu quando comecei a trabalhar, com 22 anos. E a gente não tinha fotocopiadora, nem computadores, nem nada. Eram os tabuleiros de gelatina. E pus os 25 alunos todos a ler, como agora, ou se calhar melhor que agora. Porque eu tinha autoridade sobre eles. Não havia as cadernetas, as faltas de respeito. Se havia alguma coisa, eu dava-lhe um tabefe... Hoje eu vou àquela aldeia, convidam-me para lá ir a casa, não ficaram traumatizados. Eles acatavam e ficavam calados a trabalhar. E os pais vinham pedir-nos para a gente fazer deles uns homens (O.).

De referir que este professor, de acordo com registos de conversas informais, tinha 35 alunos, 25 do primeiro ano e 10 do segundo ano. De novo este professor questiona a autoridade que o professor tem hoje em dia sob a sua turma, tornando o papel do professor mais dificultado, e a escola, tal como disse outro professor, acaba por funcionar como um depósito para alguns (I.). Em vez de se interessarem pelo que fizeram e aprenderam ao longo do dia na escola, perguntam quando os vêm buscar: “Então o que é que tu comeste?” (I.).

Ainda outro professor refere-se a uma situação de sala de aula, na qual um aluno foi ao quadro realizar uma operação:

Há falta ali de muita coisa. E às vezes não aceita as coisas que lhe dizem porque está sempre a pensar que ninguém gosta dele e a achar que o vão criticar. Hoje estava a fazer uma conta no quadro e não colocou os algarismos corretamente e eu só perguntei: “Quem acha que a conta do (...) está certa, põe o dedo no ar” Como ninguém pôs, parecia que estava tudo contra ele. Ninguém disse nada, só não puseram o dedo no ar... (D.).

Outro professor ainda sugere: “Isso às vezes também tem a ver com os próprios miúdos...”(I.). Mas o professor do aluno em questão refere que em casa costuma ser gozado pelos irmãos e passa muitas horas sozinho com eles. Acrescenta que este aluno podia ter um aproveitamento académico melhor, mas devido à maneira de se comportar, não tem melhores notas; assim como não realiza os trabalhos de casa e ninguém em casa lhe pergunta se os tem para fazer.

Como este aluno também frequenta o Apoio Educativo, no qual leciono a disciplina de Matemática, referi que no grupo em que está inserido, como tem menos alunos, “acaba por se evidenciar pela positiva, vai dizendo as coisas” (eu).

A motivação familiar parece ser um fator importante para garantir a autoridade de um professor dentro de uma escola. E em complemento, um outro professor refere-se à capacidade de compreensão dos alunos:

os miúdos não sentem motivação nenhuma. Os miúdos, nesta idade, não fazem nada por iniciativa própria. Eles não pensam “Isto é importante para mim.” Ainda não têm capacidade para fazer isso. Têm de ser motivados pelos pais (E.).

Ao colocar num diálogo com outros professores esta necessidade da família motivar os seus educandos, objetiva-se uma realidade social a ser transformada: “Enquanto estas relações não se modificarem...” (O.). Estas relações urgem transformação e o professor projeta uma proposta de maior autoridade do professor.

O fato dos alunos serem ainda muito novos, faz com estes professores acreditem que os pais são os que têm o poder de transformar e o papel de motivação dos alunos para a escolarização. Num movimento de resistência à própria transformação, delegam para a família a possibilidade de educação dos alunos. A transformação dos alunos parece não lhes pertencer, ficando exterior às suas funções, e o professor ao prever que este cenário se agudize com o tempo e ao acreditar que nada pode fazer para o contrariar, aguarda pela modificação da própria realidade social.

De acordo com o enquadramento teórico apresentado, a educação pertence a todos, num processo de enculturação (Bishop, 1999). A família pode constituir o nível primário de socialização, na medida que é o primeiro agente de socialização, mas ao longo da vida, o aluno que está a crescer vai experienciando um conjunto de ações culturais que contribuem para a manutenção ou transformação da estrutura social em que se encontra inserido. Num processo dinâmico, todos os que se relacionam com o aluno, contribuem para

a definição da sua cultura e, por conseguinte, da sua aderência à realidade social. Neste sentido, tanto o núcleo familiar, como o professor, em contexto escolar, contribuem para a oportunidade de transformação e concomitantemente oportunidade de resistência.

Ainda assim, há que relembrar que, no segundo Círculo de Resistentes realizado, houve alguns professores que reconheceram que provocaram algumas modificações no meio familiar. Ao perspetivar a possibilidade de transformação da família, estão a potenciar o desenvolvimento de resistência para a transformação. Referiram que nalguns casos, os pais não concordavam com a atuação do professor em questão (retenção de um aluno num ano), mas que depois de algum tempo, vieram reconhecer que afinal o professor estava certo e que tinha sido o melhor para o percurso escolar do filho.

Num movimento de transformação na escola, com a realização destes “Círculos de Resistentes”, os professores encontram-se a colocar em interação direta posições antagónicas e, ao fazê-lo, estão também a exercitar a resistência emancipatória, num processo semelhante ao de estamina. Neste contexto de partilha, mantém aberta e flexível a consciência, e dispõem-se a conceber outras formas de atuação. Apesar de se revelar posições contrárias, o professor parece encontrar-se na luta pela libertação, comprometendo-se com a superação da realidade objetiva.

Coloca-se portanto sob um desafio permanente, no qual ora *resiste à transformação* das estruturas sociais, mantendo um regime de verdade aceite dentro do grupo de professores, ora *resiste para a transformação*, modificando as estruturas existentes - numa busca incansável pelo equilíbrio das duas forças. Assim, este grupo de professores mantém um diálogo sobre a possibilidade de poder partilhar a responsabilidade de educar uma criança, ainda que reconheçam que os pais assumem um papel muito importante, enquanto socialização primária.

As transformações dentro de uma escola foram identificadas, quando O. refere:

O que é que me interessa estar aqui a dizer: “Tu tens de aprender, para depois arranjares um bom emprego...”, valorizar a escola, se ele em casa ouve dizer: “Ah, o teu primo nunca estudou e tem vida boa. Isto tanto dá em estudar como não. Olha, eu estudei e estou desempregada”(O.).

A falta de autoridade do professor face aos seus alunos foi problematizada e, enquanto fato social, deve ser compreendido numa dinâmica histórica. Os tempos em que a autoridade do professor era inquestionável, ao ponto de constituir autoritarismo,

atualmente são colocados em causa. Surge então oportunidade de desenvolver um processo de resistência, encetado pelos seres que o objetivam, procura-se agora um equilíbrio de forças, de ideias, de sentidos.

Todas estas mudanças que os professores referiram ocorreram, segundo um dos professores, devido à alteração do sistema político: “foi com o 25 de abril, não saneavam professores, mas entravam nas escolas e pareciam que já queriam mandar nos professores... Os pais começaram a ocupar as comissões de moradores...” (O.). Para este professor, “os êxitos em Educação são geracionais” e só daqui a 20 anos é que se vai ver alguma alteração no ensino (O.). Contou que nas eleições de 75 foi convidado a integrar as listas para a Câmara Municipal por parte de todos partidos, mas nunca quis aceitar.

O acontecimento da revolução do 25 de abril de 1974 parece ter sido um marco importante para o início da desautoridade dos professores dentro da escola. Segundo Balibar (2012), o processo histórico da luta inicia-se com a implementação de ideologias já reconhecidas por uma maioria. Como tal, pode sugerir-se através do discurso deste professor que, com o 25 de abril, abriram-se caminhos a um maior envolvimento dos pais na escola, mas por outro lado, desencadeou-se uma conseqüente necessidade de manter autoridade do professor na escola. De geração em geração, numa dinâmica de contínua transformação, a existência de ideologias reconhecidas por uma maioria propicia o desenvolvimento de transformação histórica, que por sua vez, inicia a transformação de outros fenómenos.

Ainda este professor compara a reforma da Educação, à reforma da Agricultura:

Porque é que o partido comunista está a perder tantos votos no Alentejo? Porque o Alentejo agora passou a ser regado. Começa a haver mais empresas, não há aquele proletariado tão ignorante. Como o Alentejo está a desenvolver-se, já não há aquele agricultor do latifundiário, é as grandes empresas, explora na mesma o proletariado, ou ainda mais. Mas não é aquele regime de vassalagem. Nas escolas é a mesma coisa (O.)

Pode subentender-se que o desenvolvimento em educação também pode estar associado à maior formação académica por parte das famílias, que por sua vez levou ao desaparecimento de um regime de vassalagem pela figura do professor. Como o acesso à escolarização, referido anteriormente por outro professor, se tornou mais generalizado, a valorização deste local tornou-se mais vulgar e progressivamente menos valorizado. Numa dinâmica de grandes empresas, própria de uma economia industrializada, tal como refere

Agostinho da Silva, diminuiu-se o espaço de cada pessoa, pela reprodução descontrolada da população, e impulsionou-se à produção (Sousa, 2000).

No entanto, tanto de uma forma, como de outra, o professor percecione a manutenção da exploração. O “regime de vassalagem” de antigamente, pode relacionar-se numa escola, com a existência da valorização da figura do professor ao qual devem subserviência incondicional. O fato de poucos conseguirem ter acesso à escola, e sobretudo de este ser um desafio para muitos, permite-lhes perspetivar a transformação de uma forma emancipatória. Pela superação deste desafio lutam aqueles que o projetam e, num movimento de resistência, procuram atuar com as estruturas de poder.

Ao analisar este discurso do professor, parece implicar que a oportunidade de resistência para a transformação é impulsionada pela construção de um *foreground*. Pela existência de desejos, oportunidades, tendências e obstáculos num determinado contexto, somos impulsionados a desenvolver mecanismos de sobrevivência que se expressam em movimentos de resistência. Quando esses movimentos procuram compatibilizar-se com os outros, então a resistência permite emancipação. No sentido da superação de um grupo oprimido face a um grupo opressor, vislumbra-se a procura pela liberdade (Freire, 1968/2007) e é pela existência de um conjunto de forças oprimidas que se visa a resistência para a transformação de forças opressoras.

A exploração das grandes empresas pode ser analisada, quando comparada ao contexto escolar, pela existência de agrupamentos de escola que orientam a gestão de uma escola. Neste caso, a existência de forças oprimidas e de forças opressoras mantém-se, mas sob um complexo sistema legitimador de poder face às estruturas que agrega, incluindo várias forças opressoras e oprimidas que visam a sua libertação.

O mesmo professor continuou, exemplificando esta teoria aplicada a uma escola, no momento de aplicação de uma medida corretiva a um aluno que revelou indisciplina. Para este professor, deveria ter sido aplicada a suspensão, de forma ao pai ter de faltar ao trabalho para ficar com ele. Se assim fosse, colocou em hipótese o fato de uma visão comunista poder vir reclamar. Mas para ele é “o deixar andar, porque isto interessa, o deixar andar. Isto é tudo política. (...) O próprio sistema alimenta estes vermes. E isto corrói o próprio sistema depois.” (O.).

Após analisar as estruturas de poder envolventes no ato de aplicação de uma medida corretiva a um aluno indisciplinado, este professor refletia, ainda que por palavras,

pela ação que considera mais adequada para a transformação acontecer. Num movimento de resistência para a transformação, concebeu formas de atuação *com* as estruturas de poder, demarcando-se de uma posição comunista, que se cinge à revelação da própria injustiça do pai faltar ao trabalho. Ao agir assim, de acordo com Žižek (1996), atuar-se-ia sob uma fantasia ideológica, na ilusão de que as injustiças não fazem parte do mundo real. E pela manutenção dessas injustiças, o sistema de poder continua a exercer a sua influência, inviabilizando a transformação, corroendo o sistema e impedindo a libertação dos seres humanos. Partindo do pressuposto que um sistema de poder ideal não existe, este professor refletiu sobre outras formas de atuação mais resistentes e emancipatórias.

Continuando numa dinâmica de resistência para a transformação, problematiza o envolvimento com os pais, no desejo de restaurar maior autoridade no papel de professor. Propõe fazer-se este envolvimento de outra forma diferente daquela que existe, pois é um modelo estrangeiro de consulta pela Internet que, quanto a ele, não tem aplicabilidade na realidade portuguesa (O.). De entre algumas ações de promoção do envolvimento parental previstas pelo agrupamento de escolas, destaca a existência de um modelo presente na Internet – o Programa Inovar, no qual os pais têm acesso a um conjunto de informações disponibilizadas pelos professores, entre as quais, por exemplo os sumários diários, o número de faltas e as notas.

De acordo com o diário de bordo, ao longo de todo o ano, houve várias constatações de que este modelo não se encontrava a surtir os efeitos desejados. Os professores tinham que perder algum tempo útil, enquanto estavam nas aulas com os alunos, a registar num computador o sumário da aula que haviam lecionado. Houve alguns problemas relacionados com a logística de horários que se sobrepunham, o que fez com que alguns professores não conseguissem atualizar sempre os seus dados. E alguns pais, como não tinham acesso facilitado à Internet, não consultavam com regularidade as informações, afastando-os de uma realidade no qual também assumem responsabilidade.

Este professor, ao questionar a realidade existente, projeta a transformação nas estruturas de poder, concebendo novos espaços de atuação. Flexibilizando a consciência, imagina a criação de sessões de formação para pais, com caráter obrigatório, semanais, “como se efetua na Suíça, ensinando bons hábitos de alimentação e de saúde” (O.).

No sentido de continuar a compreender os desafios que impulsionaram este processo de resistência, abri caminhos ao diálogo:

Não sei, estou no ensino há menos tempo do que vocês. Gostava que me dessem essa visão do antes. Já estou na mesma escola que vocês, partilho dos mesmos alunos, mas não tenho essa visão de antes dos anos 80. Nessa altura houve a vinda de muitos emigrantes, uma mudança política no nosso país e aí, também não precisavam de ter essa motivação? Também não havia situações que vocês diziam “Isto é impensável haver na escola!” (eu).

Em resposta à minha pergunta, muitos professores se insurgiram dizendo que havia necessidade de motivação, mas o fato de haver um acesso condicionado à escolarização, permitindo a existência de poucos alunos nas escolas, fez com que a motivação já existisse, principalmente por parte da família.

A percepção da escola como um meio de ascensão social, segundo estes professores, alterou-se profundamente. Hoje em dia, o fato de estudar não parece corresponder, de uma forma tão evidente como outrora, à maior probabilidade de arranjar um emprego. Como acrescenta outro professor, proveniente de Miranda do Douro, comparando os tempos em que iniciou a profissão docente e os tempos atuais:

havia grande parte da população que não tinha acesso à educação. Eu tenho não sei quantos primos e eu fui a primeira a tirar um curso. Ninguém tem o curso superior, nem o secundário tem. Iam trabalhar. E havia a percepção que a escola era o passaporte para uma vida melhor. (...) Na minha terra, os pais queriam que os filhos estudassem. Nós éramos seis irmãos e os meus pais queriam que nós estudássemos. Eles tinham uma vida difícilíssima no campo... Naquela zona toda a gente queria que os filhos estudassem (D.).

Nesta transcrição percebe-se a valorização da ida à escola noutros tempos, não só pela percepção de maior probabilidade de ter uma vida melhor, como também pela percepção dos próprios pais que valorizavam essa atitude. O acesso à escolarização não estava disponível para todos e, portanto, desejava alcançar-se esse ideal, como forma de progresso, socialmente aceite por um conjunto de pessoas. Atualmente, estes professores reconhecem que houve transformação e, muitos parecem ter acesso à escola, alcançando o objetivo de outrora, mas projetam-se agora outros desafios valorizados socialmente, como a empregabilidade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a universalidade da educação surge como forma de providenciar a todos o acesso ao desenvolvimento da personalidade, do progresso e da sociedade (AR, 1986). Anterior a esta legislação, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecia-se o ensino gratuito como direito fundamental para a manutenção da paz (ONU, 1948). Estas políticas foram instituídas na sociedade devido à

existência de um grupo de seres humanos que considerou estas ideologias fundamentais e de importância universal. Contudo, o valor da importância do cumprimento destas leis não é estático, e não permanece através dos tempos. Trata-se de um processo dinâmico de um conjunto de autodeterminações de seres humanos que se regem pelo cumprimento de regras – definindo-se o conceito de política (Balibar, 2012). No momento do cumprimento da regra instituída, deverá levar-se em conta a reciprocidade das partes (Balibar, 2012), na qual se estabelece a simbiótica existência, interdependente, de uma parte que não a cumpre.

A valorização da escola de outros tempos é entendida por alguns de uma forma ligeiramente diferente. Um dos professores refere ter continuado a estudar graças aos professores que foram convencer o seu pai a mantê-la na escola, por apresentar boas notas (E.). Relatam o fato das crianças enquanto iam à escola, terem apoio familiar:

O meu pai juntava-me a mim e à minha irmã. A minha irmã estava no primeiro ano, a aprender as letras e eu tinha de fazer as letras também. Na minha aldeia, não havia televisão, não havia nada. O que é que a gente fazia? À noite, enquanto a minha mãe fazia o jantar, o meu pai contava-nos umas histórias. (...) Até aí aos dez, onze, doze anos, ele até era direitinho connosco, mas depois quando começámos a poder fazer alguma coisa, ele queria era que nós fôssemos trabalhar para a horta (E.)

O mesmo tipo de apoio familiar refere outro professor:

O meu pai tinha um café e passou as passas de Cristo para nos criar. E eu lembro-me perfeitamente de ele, no intervalo dos almoços, ter uma mesa no canto, e punha-me a mim e à (...) minha irmã na ponta. “Vá. Tabuada!” (I.)

No entender deste grupo de participantes, “havia também uma estrutura familiar, ainda que funcionasse não da melhor forma, havia a figura paterna, materna” (I.). Neste ambiente familiar em que cresciam, parece que tinham também mais espaço de tempo para brincar e, quando iam para a escola, estavam mais concentrados (I.).

Neste sentido, a própria estrutura organizativa da escola e da família também, segundo este ponto de vista, permitia a perceção da escola como um local aprazível e motivador:

O meu filho dizia-me “Oh, mãe, eu não gostava hoje de ser aluno da tua escola” Então porquê? “Então eles estão dentro da escola desde manhãzinha até à noite. Achas que há algum aluno que gosta de estar enfiado numa escola o dia inteiro? Eh pá, eu tive uma sorte. Eu tinha aulas até à uma hora. À tarde eu ia para a rua brincar...” (D.).

Relativamente às próprias crianças, parece-lhes que tinham menos solicitações: “não havia o i phone... A escola era a janela para o mundo. Hoje, nós vamos passar um filme e já todos viram um filme. Já estão carecas de ver. Quase temos de fazer o pino para os motivar. A gente hoje em dia consegue motivá-los a fazer bordados” (I.). Atualmente, numa era de partilha de informação, de revolução global e digital (Nóvoa, 2013), os valores socialmente aceites adquirem rapidamente novos contornos e significados. E a necessidade de transformação que acompanhe essa aceleração, impulsiona a existência de uma capacidade de resistência que consiga dar resposta a estes estímulos (Touraine, 2007).

Entretanto, eu interrompi dizendo que “Gostava que partilhassem o vosso percurso enquanto professores, por onde passaram, algumas dificuldades de cada instituição...”. Esta introdução a um novo diálogo veio no sentido de os reunir, novamente, num grupo coeso de professores que procuram resistir na escola. Procurar desvendar desafios comuns, pois iniciaram a docência na mesma década, com os quais se depararam ao longo dos anos e de que forma isso contribuiu para a construção do seu próprio *foreground*.

Destaca-se destes discursos o fato de haver muitas dificuldades nos concursos de professores, que ainda se mantêm hoje em dia: “era uma tragédia... não sabíamos onde íamos parar. Íamos buscar o alvará à Sousa Loureiro. Eu recebi o alvará a dizer “Lourinhã”, e eu com o meu filho com três meses...” (D.). A instabilidade do corpo docente parece existir desde os anos 80, tal como atualmente.

Em relação às escolas, um professor destaca a diferença do comportamento num ambiente de aldeia de Mafra, quando comparado com o comportamento na Amadora: “eram miúdos muito queridos...não havia maus comportamentos como há aqui. Não se notava tanto. Por acaso gostei de estar ali. E as famílias eram impecáveis...” (D.). E destaca também o primeiro local onde trabalhou, em Camarate, que segundo outro professor estava “cheio de barracas” (I.), levando-me a perguntar-lhe: “E aí havia muitas crianças vindas de fora de Portugal?” (eu). Ao que este professor respondeu: “Havia alguns... E tinha uma zona de barracas com muitas necessidades. Mas não havia assim problemas de indisciplina muito graves.” (D.) e outro acrescentou “era pobreza” (I.).

De acordo com dados do SEF (2013), na década de 80, Portugal começava a permitir a entrada de crianças vindas de outros países (Brasil e Angola) e, no fim do século atingia 5% da população total portuguesa. Ainda assim, este professor refere a inexistência de

problemas de indisciplina nos anos 80, o que parece justificar o fato de não ser a vinda de imigrantes para o nosso país, a origem deste desafio.

Reconhecia-se a diversidade de cada cultura como válida, considerando-as ricas em valor cultural, não prevendo, no entanto, interação e modificação das características de cada cultura. Neste sentido, pode afirmar-se que estavam perante uma política educativa multicultural, diferente de um interculturalismo capaz de criar oportunidades de enriquecimento mútuo e inclusão escolar e social, prevista pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual Portugal foi signatário.

Pelo depoimento apresentado por este professor, não parece haver uma relação de causalidade entre a presença de multiculturalidade e a relação familiar com os professores. O fato de existir diversas culturas na escola dos anos 80, não estabelece a dificuldade de relacionamento dos professores com as famílias, pois nesse momento essa coexistência não constituía um desafio.

Enquanto iam dialogando sobre as suas transformações ao longo da vida, outro professor destaca a “desorganização emocional... e social. Não têm limites [alunos], porque se calhar não medem a distância em casa” (I.). Referia-se aos alunos de hoje em dia, parecendo-lhe que a educação familiar é cada vez mais permissiva, contrariamente a outros tempos. O valor de verdade, daquilo que é considerado verdadeiro, identifica-se aqui como tendo sido sujeito a alterações. De acordo com Foucault (2004), a verdade não pode ser percecionada como algo estático, imutável. E Skovsmose (2012) acrescenta que esta produção de verdade constrói-se a partir de um *background*, mas sobretudo a partir de um *foreground*, através da perceção daquilo que considera possível alcançar num determinado contexto. Pode sugerir-se que aquilo que o professor refere de “desorganização emocional e social” dos alunos, se deve à construção de um *foreground*, no qual a permissividade é considerada um modelo de educação mais adequado face aos padrões socialmente aceites por um determinado grupo, não necessariamente aceite pelo grupo de professores.

Outro professor refere o fato de iniciar a sua prática letiva com 31 meninos, com 22 anos de idade, mas sentindo valorização parental:

As famílias respeitavam a professora, apesar de ser muito novinha... Não foi fácil pela dificuldade de controlar tantos meninos. (...) Mas depois do 1.º ano, consegui um bom relacionamento com os miúdos e com os pais. Toda a gente me respeitava. Eu fiz coisas engraçadíssimas com aqueles miúdos espetaculares. Quando demos os meios de transporte, andámos nos transportes todos: metro, barco, comboio. Era só dizermos

que íamos fazer uma visita e não era preciso mais nada. No próprio dia dizia: “Olha, vamos fazer uma entrevista à Feira da Luz” E ninguém se opunha. Íamos e confiavam mais na professora (E.).

Houve mais intervenções de alguns professores, reafirmando o fato de no início da docência terem muito mais alunos do que hoje em dia, mas que acima de tudo respeitavam a autoridade do professor. Segundo este discurso, as famílias pareciam, nos anos 80, aceitar uma maior autoridade do professor, diferente do momento presente. As transformações na família urge transformações na escola e um professor, apesar de ter referido que os pais valorizavam mais a escola do que antigamente, avança com uma proposta que tem vindo a aplicar. Para este professor, a grande diferença do tempo em que lecionava para o tempo atual não reside na motivação familiar:

Estou aqui há 15 anos. Nós andamos cansadas, e não é de meninos, é por causa de tanto papel. Tem de haver uma boa relação entre a escola – professores – meninos. Nós nunca agradamos a todos, mas se tivermos uma boa relação com os pais. E para isso não é preciso andar a engraxá-los, é tratarmos bem as crianças e fazermos o melhor que conseguimos, ouvi-los (E.).

O respeito pelo outro, abrindo caminhos ao diálogo aberto e conhecimento mútuo entre a família e os professores parece ter efeitos na construção de uma boa relação com os pais, para este professor. Numa perspetiva intercultural, que atualmente parece implementar, proporciona oportunidade às famílias de assumirem uma voz (“ouvi-los”) e com elas, num esforço recíproco, adere-se a uma realidade. A boa relação que pretende desenvolver com os pais, inclui uma compreensão do seu ponto de vista, procurando ir ao encontro dos seus desejos, entre os quais destaca o fato de tratar bem as crianças. Compatibilizando conhecimentos, atua com as estruturas de poder existentes, integrando o ponto de vista familiar na educação das crianças. Entende-se que a transformação já ocorreu para este professor, pois na constatação de que as famílias desvalorizavam cada vez mais a autoridade do professor, procurou a sua emancipação através de uma educação intercultural.

Da reflexão à ação

Neste “Círculo de Resistentes”, o tema gerador desenvolveu diálogos em busca de justificações para os desafios destacados da realidade numa escola. Ao remetê-los para uma

atividade projetiva das transformações na profissão docente ao longo da vida, permitiu-lhes objetivar fatos sociais numa escola diferente da atual.

Destacaram alguns fatos como a dificuldade de gerir burocracias (com papéis), a instabilidade da profissão docente (concursos) e a menor autoridade do professor. Uma das realidades na escola, com a qual os professores mais se manifestaram foi o fato de haver uma menor autoridade do professor, quando comparado com outros tempos, nos quais convivia com muitos mais alunos e uma crescente diversidade cultural. Desde essa altura, do início da sua docência até aos tempos presentes, a escola revelou, para estes professores, uma transformação de diversas estruturas que impossibilitaram a manutenção de uma realidade passada.

Os desafios que foram reconhecidos por este grupo de professores tratam-se de “situações-limite” que vivenciaram ao longo deste anos e que justificam o fato social de haver menos autoridade do professor numa escola. Um desses desafios consistia no desenvolvimento de um acesso cada vez menos condicionado à escolarização, desencadeado por políticas educativas (ONU, 1948; AR, 1986) que levaram ao depósito progressivamente alargado de crianças num espaço destinado ao progresso social. Por outro lado, a globalização que se tem vindo a manifestar, aumentou a rapidez de partilha de informação e, segundo Nóvoa (2013), desencadeou uma aquisição repentina e dinâmica de novos contornos para os valores existentes.

Segundo estes professores, estes dois desafios manifestamente influenciaram a emergência de menor autoridade do professor, numa escola. Foi precisamente a luta pela superação destes desafios que os fez projetar o futuro da profissão docente. Para este grupo de “Resistentes”, o desafio para a transformação é a motivação familiar. Para este grupo de “Resistentes”, que acabara de refletir sobre uma realidade social, a possibilidade de transformação reside na interação com as famílias, que não partilham dos mesmos ideais que os professores. O regime de verdade (Foucault, 2004) do grupo de professores parece ser antagónico, pelo menos nalguns pontos, quando comparado com o regime aceite por um determinado grupo de familiares. É neste ponto que objetivam desencadear a ação, juntos, comprometidos com uma realidade objetivada.

Longe de ser uma fantasia ideológica (Žižek, 1996), enfrentam-se os contrários de acordo com a sua objetividade e parte-se para a ação, enquanto gesto político, que questiona as estruturas de poder existentes. O compromisso ficou estabelecido no discurso

e passou a ser comum a todos estes professores, envolvendo-os numa luta permanente com uma realidade problematizada. Ainda assim, apesar de crenças nesta necessidade de superação da situação atual, o processo de conscientização, alargado agora ao núcleo familiar, poderá ceder a uma ação de resistência à própria transformação. O discurso assumido por este grupo de professores pode inviabilizar a ação se não houver desejo e coragem de procurar a sua emancipação. Para isto, seria crucial o humilde retorno à subjetividade das próprias famílias, entendendo-as capazes também elas de se emanciparem, assumindo o risco das suas ações.

A possibilidade de uma educação intercultural, abrindo diálogos entre culturas de um modo recíproco, combinando o melhor de ambos, foi levemente abordado. Um dos professores refere ter já encetado um movimento no sentido de uma resistência para a transformação, para a conceção de novos espaços de compatibilização. Mas este movimento terá de sujeitar-se às incertezas e às imprevisibilidades que lhe sugerem e portanto, terá de contar com a coragem e o amor pelo próximo.

2.4. 4º Círculo de Resistentes

Tema Gerador: Conceção de novos espaços

Data: 28 de março de 2014

Duração: 60 minutos

Local: sala multiusos

Roteiro

- Podemos resistir para a transformação, como professores numa escola?
- Qual o modelo de envolvimento parental que melhor se adequa neste contexto?

Descrição Crítica

Neste “Círculo de Resistentes”, enquanto esperávamos por todos os professores que se tinham comprometido em comparecer, os professores conversavam entre si, desabafando vivências com os seus alunos, com os familiares, experiências na sua sala de aula... Mesmo quando todos se encontravam presentes, parece que nem precisavam de uma abertura da minha parte. Os desafios surgiam e iam sendo expostos. De tal forma que um professor diz, enquanto tentava compreender os seus pontos de vista: “Os professores têm falta de um espaço de diálogo e, quando apanha estes bocadinhos...” (O.). Neste sentido, entende-se que há poucos momentos de partilha, de diálogo entre estes professores e que, de certa forma, a existência deste espaço, tem permitido a sua viabilidade, a concretização de uma oportunidade ambicionada por todos.

Embora não houvesse necessidade de abrir caminhos ao diálogo, havia um roteiro que situava este círculo num conjunto de círculos, não só que já tinham existido, mas que iria contribuir para a formulação de novos círculos futuros. Pareceu-me significativo realizar uma breve revisão dos círculos que já tinham acontecido e os professores iam acompanhando com algumas interjeições:

Queria fazer uma recapitulação. Na primeira sessão tentámos definir o conceito de resistência. Resistência como meio de emancipação, adaptar às mudanças e às ordens (...), mas sempre que é possível mudança. Na segunda sessão, como chegámos à conclusão que nos agrupamentos é preciso mudar muita coisa, houve alguma divergência de opiniões, mas depois falámos do papel do professor e de como é muito difícil na escola. Por isso na terceira sessão, falámos do que é ser professor, do que vos

faz vir à escola. [“Foi aí que falámos da Caixa Geral de Depósitos...” (O.)] O salário ficou no fim, tinha a bica da manhã, o convívio com os alunos, o gosto (sentir falta nas férias), como disse E., a motivação, a esperança, a realização e a partilha. [“Ui, isso já foi há muito tempo. Não me perguntes hoje.” (I.)] Mas nessa sessão falámos que já havia a possibilidade de mudança nos pais. Nas idas ao teatro, alguns pais não tinham dado dinheiro e E. disse que alguns pais na reunião tinham falado que queriam pagar e os outros que também não tinham pago, ouviram este discurso e, provavelmente da próxima vez irão tentar pagar. Depois o material, que não devia ter dado o lápis à criança e a pontualidade. Embora alguns não realizaram essas mudanças que nós esperávamos que fizessem. Na terceira sessão, falámos das relações humanas e da importância desse sentido de viver, deixar um legado de relações. Falámos das transformações ao longo da vida. Conclusão: vimos que os pais eram muito diferentes nos anos 80 do que o que são hoje. E que nem todos os pais valorizam o mesmo que vocês professores valorizavam. Que de alguma forma haveria dificuldades nesta relação entre professores e família. Por isso, nesta sessão decidimos que falaríamos sobre o envolvimento parental numa escola. Faríamos uma lista de coisas que poderiam dar para implementar aqui nesta escola. Já tenho aqui alguma pesquisa, mas primeiro queria ouvir-vos, porque nem todas elas dão para aplicar aqui neste contexto. Seria uma forma de resistir... Neste momento o que é que nós temos de fazer para ocorrer essa mudança (eu).

O termo “envolvimento parental” constituiu motivo de alguma reflexão inicial sobre as formas de envolver a família na escola. Apresenta-se em seguida o diálogo que se desencadeou entre professores, no qual discursavam sobre a ambiguidade do conceito, indicando ideias divergentes:

Pretende-se envolver os pais na escola ou envolver os pais na vida dos filhos? (E.).

Se tu os chamares à escola, é uma maneira de os envolver na vida dos filhos, porque tu não podes ir lá a casa deles... (O.).

Pode envolver-se os pais na vida escolar dos filhos, sem estar presencialmente na escola (E.).

Mas tu tens de os motivar para isso (O.).

Mas também há quem esteja presencialmente na escola e pretenda envolver-se depois... (I.).

Se por um lado o envolvimento parental parece induzir à vinda dos pais à escola, não parece ser suficiente a sua presença física, mas sobretudo um envolvimento mais profundo, dialógico.

Em seguida, um professor questionava: “O que é que tu queres dizer com isso que é a resistência?” (L). Ao qual eu respondi:

A resistência é uma maneira de nós ultrapassarmos alguma coisa que nos pensamos que podemos mudar, para fazer sentido à nossa vida. Nós falámos em resistir às

novidades, com maior ou menor insegurança. Vocês resistiram, mas nem sempre conseguiram mudar tudo na vossa profissão, não é?

Em resposta a esta questão houve lugar a alguns risos e um professor refere: “nós como professores que estamos na base da pirâmide do ensino, não somos nós que vamos mudar... nós somos agentes de mudança” (O.). E outro professor acrescenta, no sentido de clarificar que o professor pode desencadear a transformação: “mas tu provocas a mudança...” (N.). Ao que O. adianta:

Mas tem de haver uma elite no sistema de educação, que saiba para onde quer ir e como é que vai conduzir essa mudança. E isso não há. Agora nós temos as nossas ideias e eu penso como é que essa mudança podia ser feita. Eu estou convencido(...) que é isso, que a gente não consegue uma mudança no ensino sem o envolvimento dos pais. Só que no entendimento das nossas elites, o envolvimento com os pais é dar almoços, (...) é fazer cartazes, é ir dar mais um passeiozinho...isso não é envolvimento nenhuma. A orquestra geração, ir os paizinhos todos lá para cima [sede do agrupamento], isso não é envolvimento com os pais. Os desfiles de Carnaval... Isso é só floreado. Não vão ao cerne da questão. O envolvimento parental não passa por aí! (O.)

Neste discurso, este professor sente que o professor pode ter algumas ideias do que é para si o “envolvimento parental”, mas face a um sistema hierarquicamente organizado que tem ideias diferentes, parece não ter hipótese de iniciativa e, portanto, de transformação. Esta transformação não é percecionada como realidade possível e outro professor acrescenta: “Sempre que há uma mudança, não há uma avaliação dessa mudança... (...) Isso é um mito, não é uma verdadeira mudança, porque chega a uma altura em que tu estás a tentar fazer disso a tua rotina, vem outro decreto-lei e muda tudo outra vez.” (I.).

Para Freire (1968/2007), a transformação é um processo contínuo, de práxis libertadora, e sobre a qual o ser humano procura reconhecer os limites que se lhe impõe. A transformação porém é um ato corajoso, pois pressupõe a reflexão crítica das próprias verdades e do próprio processo de enculturação. A rotina, a manutenção de atitudes, não permite a emancipação dos seres humanos. Ao acreditar que “a verdade” está garantida, tal como refere Balibar (2012), o ser humano deixa de se sentir pertencente a uma realidade social objetiva. “O mito” referido por I. reside na dificuldade de se poder afirmar que houve uma transformação de uma situação em concreto para outra, uma vez que essa outra já pode não existir. Como a realidade social está constantemente a transformar-se, dificilmente haverá uma referência a uma situação como sendo essa a “transformada” e, portanto a mudança não lhe parece verdadeira.

Um dos professores refere que a transformação pode ser alimentada pelo próprio professor, e não deve estar sujeita a outros, pois só assim passará a ser real: “Mas também enquanto nós atribuirmos tudo o que está mal ao que está fora de nós, e não ao que está dentro de nós, aí garanto-te que não mudamos nada” (N.). Ao problematizar a questão do professor poder contribuir para a transformação, um professor refere que há situações que os transcendem (I.), ao que o mesmo professor refere:

É verdade I., há muitas coisas que me transcendem, que eu não posso mudar e são importantes para mim. Eu concordo com isso. Mas eu tenho que fazer o meu melhor. Eu não consigo mudar em todos, mas eu consigo em mudar alguns...(...) Se eu justificar tudo o que acontece, com aquilo que eu não posso mudar, garanto-te que eu não vou mudar absolutamente nada. Depois justifico aquilo que corre menos bem com aquilo que eu não posso mudar. Eu tenho 26 alunos e eu não consigo mudar todos, mas eu consigo mudar muito nalguns que bem precisavam. Fiz o meu papel... (N.).

Face a este discurso, um dos professores assume o papel de todos os professores presentes da forma como outro o colocou: “Isso a gente faz todos” (O.). Ao assumir num discurso, atitudes comuns com o que outro professor entende ser o papel do professor: “eu não consigo mudar todos, mas eu consigo mudar muitos nalguns que bem precisavam...” (N.), está a contribuir para a sua adesão a uma realidade social. A realidade social destes professores tornava-se cada vez mais reconhecida e por sua vez validada por todos os presentes. A oportunidade de transformação de alguns alunos surge assim projetada por todos estes professores como fundamento do seu papel, enquanto atuantes numa escola. Este é um dos seus meios de emancipação, a possibilidade de transformação dentro de uma escola e, resistir numa escola, para este grupo de professores, passa pela transformação dos seus alunos.

Entretanto, durante um diálogo aceso, um professor inicia referindo uma proposta: “As famílias mais carenciadas, ou que estão desempregados, (...) então não era de obrigá-los a virem para a escola, criando escolas para pais. Mas eram obrigatórias e eram penalizados caso não fossem.” (O.). Este carácter obrigatório e penalizador cria uma série de interrogações por parte dos outros professores: “E achas que os pais vão lá?” (E.); “Mesmo que isso fosse para a frente, os pais iam pôr os meninos noutra escola.” (S.); “Ameaçam os ciganos, por exemplo, que se não forem levar os filhos à escola, lhes tiram o rendimento social de inserção. Eles mandam-nos lá as primeiras vezes, mas depois não os mandam...” (E.).

Estas questões levantam algumas questões políticas, pois mesmo que haja um carácter obrigatório de respeito a uma lei, nem todos se reveem nela e, neste sentido, procuram meios de se emancipar e transformar a realidade existente. O gesto político de pôr o filho noutra escola, ou de não o mandar à escola, surge como forma de resistir ao limite de uma realidade opressora.

A certa altura, estas interrogações sugerem uma outra reflexão “Porque é que os filhos vêm à escola?” (S.). Para este professor, os pais colocam os filhos na escola por motivos muito além da obrigatoriedade. Outro professor completa dizendo que “muitas vezes porque é obrigatório vir à escola e, muitas vezes, porque a escola dá uma série de coisas.” (N.), mas outro professor vai mais longe afirmando que “a escola serve como trampolim para subir socialmente e a escola devia responder e não está a responder a isso.” (O.). Apesar de outro professor concordar, referindo que “a escola está desvirtuada das suas funções prioritárias, é o único local organizado onde se transmite saber. Ponto. Digam lá o que disserem...” (I.), um outro contrapõe: “mas não é só onde se aprende.” (N.).

A transformação das funções da escola foi assim assumida por estes professores, acrescentando outras funções diferentes das que vigoravam noutros tempos, como o progresso social e a transmissão do saber: “Está a ser tudo aquilo que não pode substituir. A professora é mãe, enfermeira, psicóloga, irmã, higienista... tudo! E depois, de vez em quando, ensina qualquer coisa.” (I.) Enquanto uns responderam: “Mas não pode e não deve...” (D.), outros alongavam-se na formulação de novas funções: “É para tomarmos conta das criancinhas...” (D.); “Não é para depois competirmos neste mundo com outros países? Não é para fundarmos uma sociedade, com mecânicos? Para depois saberem como funciona o motor, como montar as vigas metálicas? Isso é metodologias...” (O.).

Neste momento, muitas conversas surgiram e, como constatava alguma dificuldade em harmonizar um diálogo emancipatório, avancei com uma nova entrada: “Eu trago aqui uma proposta, descrita numa tese. Eles falam aqui de “Encontro para pais”, chamavam os pais e falavam sobre o que é para eles a escola. Tentavam saber o que é que eles queriam da escola.” Referia-me a um estudo longitudinal com crianças do ensino básico, realizado pela Escola Superior de Educação de João de Deus (2005). Os professores tentavam indagar sobre os motivos dos pais trazerem os seus filhos à escola e pareceu-me uma ótima introdução para propor um processo de conscientização alargado aos pais. Um processo no qual

reconhecessem, validassem e tornassem compatível o conhecimento (Mesquita, 2013) da família nesta matéria.

De imediato, um professor responde: “Isso é interessante. Mas quando eu tenho numa reunião de primeiro ano, no primeiro período, onze pais que não vieram, no segundo não vieram sete ou oito. Eu até tenho uma aluna que os pais ainda não vieram receber avaliação nenhuma... A esse tipo de coisas, vêm os pais que nós dizemos que não precisavam de vir.” (N.) e outro acrescenta: “Eles lá em cima [sede do agrupamento] têm umas reuniões com os pais, são convidados a ir e não vão.” (E.). Tal como refere Mesquita (2013), um processo capaz de tornar compatível o conhecimento, neste caso dos professores e dos familiares, teria de contar com o reconhecimento e a validação do conhecimento de ambas as partes. Assim, referi de novo os resultados do estudo (ESE João de Deus, 2005), dizendo: “Eles dizem que para essas famílias, a gente tem que jogar um bocadinho pela parte cordial e chamar para participarem.”.

O fato de os “chamar a participar”, valida o conhecimento que as famílias disponham e aproxima-as da escola, quebrando o ciclo de afastamento manifesto. De acordo com as investigações da ESE João de Deus (2005), os professores devem contornar as dificuldades que possam surgir no decorrer de uma relação com as famílias como o estabelecimento de horários flexíveis de atendimento aos pais, optar por uma abordagem positiva da imagem das crianças e o uso de uma linguagem clara e acessível.

Diante desta medida de integrar a participação efetiva das famílias na escola, um dos professores refere a sua experiência, enquanto familiar de uma criança que estuda noutro ciclo de ensino, no mesmo agrupamento de escolas:

Sabes uma coisa, estou farta de cantigas... porque já estou farta de pedir para a minha filha entrar em algumas atividades e disseram-me que para as meninas NEE não há. Porque eu tenho de educar os meus NEEs. A gente sofre muito em nossas casas e calamo-nos. Que eu tenho um diretor de turma que é nosso colega, que só recebe à 2.^a feira, das onze ao meio-dia. (I.).

A integração deste professor, enquanto familiar de uma aluna, no agrupamento, parece não estar a realizar-se da melhor forma na sua opinião, pois a abertura manifestada não foi a que o professor em questão esperava. A permissão da entrada da sua educanda num grupo de lazer e a flexibilidade horária, no entender deste professor, não foram levados em consideração num processo que julga não poder participar.

Para que se concretizasse um projeto que se delineava nestes “Círculos de Resistentes”, que promovesse a participação dos familiares de uma forma que também os professores pudessem participar, sugeri que:

Mas eu gostava de arranjar alguma coisa que nós pudéssemos mudar... (...) por exemplo, convidar técnicos a virem à escola ou pais a virem supervisionar os recreios. Eu vi isto no agrupamento de (...) [no ano letivo passado], mas isto em contato com as autarquias. Se não houver ninguém que sugira, alguém que diga nada, se calhar não se consegue mesmo nada (eu).

A propósito da sugestão por parte dos professores, um dos professores recorda uma situação entre uma mãe de uma aluna sua e a coordenadora da escola. A mãe pretendia deixar a filha no meio da hora de almoço, na qual a existência de poucas funcionárias inviabiliza o abrir do portão da escola sistemático e, portanto, essa prática ficou abolida há algum tempo. Ao que parece a coordenadora sugeriu que, como a mãe se encontrava desempregada, poderia vir auxiliar as funcionárias no refeitório. Desde essa altura, de acordo com o professor, nunca mais colocou em questão a regra de não abrir o portão durante a hora de almoço.

A sugestão da coordenadora parece, no entender deste professor, ter transformado a insistência da mãe, de tal forma que esta deixou de problematizar uma situação que a incomodava. Sugere-se por este relato, que os professores não devem temer sugerir, pois, tal como neste caso, as sugestões podem trazer vantagens. Sobre a relação com os familiares, um dos professores refere: “Eles pensam que têm direito a tudo. Eu digo aos meus filhos que não têm o direito a tudo, mas têm direito ao que podem.” (O.). O direito a tudo e ao que podem surge nesta afirmação como direitos distintos: o que se pode é muito menos do que o “tudo”. A influência de uma realidade opressora está a estabelecer as suas fronteiras e o professor sente necessidade, tal como o faz com os seus filhos, de impor o que podem ter direito os familiares.

A possibilidade de resistência dos filhos e dos familiares, no entender deste professor, deveria partir do reconhecimento do limite que a realidade opressora lhes impõe. Num processo de práxis libertadora (Freire, 1968/2007), aos filhos e aos familiares faltaria ainda envolver a entidade opressora num processo de reflexão e ação para transformar o mundo.

Como este professor refere a educação dos filhos, outro professor sugere: “Mas a minha geração educou mal os filhos. Assumo. E eu por mim falo. Eu dei às minhas filhas tudo

aquilo que eu não tive. Realizei-me assim.” (I.) Este professor parece considerar que não educou as suas filhas da forma como gostaria, porque lhes deu tudo aquilo que não teve e atribui a esta ação a sua realização pessoal. Freire (1967/1975), considera a educação um processo de criação e recriação de uma época histórica e, neste caso a professora parece sugerir que a presença de três épocas históricas: uma antes (em que não teve), uma enquanto (em que deu tudo) e outra atual (em que julga ter dado demais).

Também Durkheim (1922/2007) se refere à educação como a preparação para uma sobrevivência e a constituição do ser social. O professor ao educar as suas filhas, assume a necessidade de se realizar enquanto ser individual, através da preparação do ser social, que considerava mais adequado, nas gerações mais jovens.

Outro professor refere também: “Eu acho que também as eduquei mal, porque acho que as eduquei para o mundo que não é o que temos hoje. Elas também têm que aprender alguma coisa por elas. E aprendem muito. Que remédio. Desde muito nova sempre disse que nós não aprendemos com a experiência dos outros. Eu posso dizer muita coisa, mas quem me ouve, só faz o que entende e não o que eu digo.” (N.). Neste caso, o professor parece acreditar que o mundo para o qual este professor educou as suas filhas, sofreu transformações. Assim, de acordo com Bishop (1999), a educação, enquanto processo de enculturação, prevê a interação entre quem vive e quem nasce dentro de uma determinada cultura. É precisamente nesta interação, que a produção de conhecimento reorganiza o pensamento humano.

Tal como Vygotsky (1934/1962) refere, a aprendizagem surge pela interação com os outros e não apenas na mobilização daquilo que já se aprendeu. O professor parece também reconhecer que a aprendizagem das suas filhas não se baseia apenas na educação que lhes proporcionou, mas sobretudo no entendimento em interação com mundo.

A propósito de os filhos nem sempre ouvirem o conselho dos pais, um professor retoma o assunto do envolvimento parental:

Olhem aquele psicólogo, o Eduardo de Sá não diz nada que a gente não saiba. (...) Aquilo também a gente diz aqui todos os dias. Se eu vou dizer isso a um pai, o pai não me leva a sério. Mas se for num contexto diferente, os pais têm que ouvir. (O.).

A interação com os outros e o uso do poder adquirem neste discurso novos contornos, pois na interação recorre-se a padrões culturalmente difundidos entre

determinados grupos sociais e, assim se alternam relações de poder (Foucault, 2004; Skovsmose, 2012). Nessa altura, eu interrompo e leio-lhes o seguinte excerto:

Ajudar as famílias a estabelecer as condições (alimentação, saúde, segurança...) que são requisitos básicos para a aprendizagem. (...) Estes objetivos podem ser concretizados, por exemplo, através de educação de pais por técnicos convidados pela escola, de aconselhamento individual aos pais, de informação escrita, e de um processo de encaminhamento para outros técnicos e instituições da comunidade (ESE João de Deus, 2005).

E pergunto-lhes: “Então onde é que acham que nos devemos dirigir?” Um deles refere “à Câmara” (I.), mas outro diz “não é à Câmara, é aos agrupamentos. Os agrupamentos é que deviam liderar esses processos.” Sugiro que “pode haver pais que sejam técnicos” e todos eles se insurgem a contrariar essa possibilidade. Outro professor sugere ainda que “as verbas destinadas a implementar projetos esse ano, suspendiam-se e contratavam-se técnicos especializados. Mas depois fazer uma avaliação, para ver o resultado” (I.). Um dos professores levantou uma questão: “Agora aquela nutricionista que veio aqui para medir e pesar...aquilo é para quê? Aquilo é só dinheiro gasto” (O.), mas outro professor acrescenta que se tratava de uma estagiária que veio cá para completar um estudo. Ainda assim, o primeiro responde que aquilo só veio interromper a aula, que não serve para nada.

Uma outra professora levanta outra questão sobre o Gabinete de Apoio à Família (GAAF), colocando em causa o fruto do desempenho ao longo do ano. Mas outro professor refere que tentaram fazer algum trabalho com os seus alunos e junto da sua família, inclusive com alguns pais no final do ano, embora questionem o fato de ter sido em pouca quantidade. Um deles disse: “Fizeram alguma coisa. Tem de se aproveitar aquilo que há (...). Foi positivo o trabalho que fizeram. Eu achei que o que fizeram foi interessante e que aos miúdos faz bem. São poucas sessões, mas alguma coisa fica” (D.). Outro ainda referiu uma reunião com uma mãe e com o professor e na qual “elas [GAAF] disseram coisas à mãe que eu se calhar não tinha coragem de as dizer...” (E.). Mas outro professor refere ter sinalizado um aluno e nenhuma reunião se realizar com os pais.

Outro professor regressa à temática da Escola de pais, referindo a realização de sessões de esclarecimento sobre a gravidez, durante a gravidez e até aos três anos da criança: “é aí que está o cerne da questão, na primeira infância e aí devíamos estar a investir milhões.” (O.).

Então eu propus o seguinte raciocínio: “N. referiu que os filhos se calhar não foram educados para o que deviam de ser e que nós vamos ter aí esses alunos cada vez mais. Onde vamos educar?”. Ao que um professor responde “os pais” (E.) e continuei a questionar: “Então como é que podemos nós, enquanto agentes de mudança, mudar os pais?” e outro responde “Eu vou tentando, mas eu não consigo” (N.) e outro diz “Vamos dando assim alguns conselhos nas reuniões, mas se calhar se fosse algum especialista podia ser que aceitassem melhor...” (E.).

Este grupo de professores, ainda que tenha tentado superar o desafio de mudar os pais diretamente, através por exemplo das reuniões, não percecionam tanta expressão de sucesso como se fosse uma pessoa exterior ao ensino. Entretanto, houve um professor que refere: “Se houver três ou quatro professores, Madre Teresa de Calcutá, conseguem fazer essas coisas. Mas é uma coisa pontual e acabou.”(O.). Ao que eu respondi: “Mas vai deixando alguma coisa...”. Mas o mesmo professor prosseguiu: “Mas não deixa nada porque isso morre. E cada vez há menos Madres Teresas de Calcutá porque, pelos contratos dos professores, a gente já nem tem amor à camisola, porque é igual a reforma, é igual os serviços sociais, porque isto tanto muda para um lado como muda para o outro.”(O.).

O professor em questão colocou em hipótese a concretização de um projeto que ele próprio construía, pois tal como Freire (1968/2007) refere, o mundo pronunciado voltava-se agora aos sujeitos pronunciados para lhes exigir um novo pronunciar. Restava agora um ato de coragem, enfrentando os riscos da temporalidade (Freire, 1968/2007). A precaridade da situação dos professores em termos salariais, de concurso e de segurança social e o número reduzido de professores capazes de apresentar resistência, parecem pertencer a uma verdade socialmente aceite por um grupo de professores. Face a estes desafios, este professor acredita que a resistência numa escola, como meio de emancipação, é cada vez mais difícil de desenvolver. O desejo de transformação pelo “amor à camisola”, capaz de permitir a sua emancipação pode, no entender deste professor, alterar-se para uma situação de renúncia ao “amor à camisola”. Perez (2009) sugere que o professor ao treinar os outros para a confiança, também ele próprio se encontra a treinar. Se o professor procurar esperança e confiança nos outros, poderá também alcançá-los para si próprio.

Para terminar, um professor relata uma situação da sua sobrinha:

E os pais não são todos iguais também. Eu vejo a minha cunhada com o pestinha do meu sobrinho, e eles ouvem a professora. (...) Têm mais cuidados com as horas de sono, com

a realização dos trabalhos de casa... Antes teve um professor durante três anos e nunca conseguiu mudar nada nos pais, mas agora no quarto ano, já a ouvem. (E.).

Em resposta, outro professor refere: “Mas nós nunca conseguimos agradar a toda a gente.” (N.) e leva a N. a concluir: “Por isso mesmo, se nós conseguirmos agradar aos pais, conseguimos até melhorar o relacionamento com os miúdos e eles até nos levam de outra forma.” (E.). Nestes discursos, mais uma vez, pressupõe-se o envolvimento parental baseado numa relação intercultural com as famílias, estabelecendo diálogos emancipatórios, num esforço recíproco pela busca do que é significativo. Se existir esta dinâmica intercultural, parece que qualquer envolvimento parental pode ser adequado neste contexto.

Finalmente pareceu-me apropriado sugerir: “Então o que é que vocês acham de fazer uma lista de técnicos que seriam importantes? Acham que vale a pena? Vocês querem fazer uma lista e depois falamos na próxima sessão sobre o que fizeram?”. Mas um professor ainda acrescenta outra problemática, relacionada com a direção do agrupamento:

E a nossa direção? (...) devia, pelo menos uma vez por mês, como um bom líder, vir mais vezes ao terreno... (...) devia circular pelo agrupamento, principalmente num dia de chuva... Uma vez, (...) [um elemento do Conselho Geral] disse-me assim: “O tempo às vezes é reduzido, mas também é o que nós fazemos dele... (I.).

Face a este desafio que se afigurava, pela ausência da visita da direção para compreender a realidade destes professores, lembrei-me de uma situação em conselho de docentes, no qual o elemento da direção apareceu. No final do conselho de docentes do primeiro período, realizada na sede do agrupamento, o elemento da direção procurava indagar se estava tudo a correr bem e, os professores insurgiram-se na maioria contra o sistema de avaliação a incluir na ata, com cerca de 100 páginas, só no 1.º ciclo, nesta escola. O elemento da direção respondeu que estava aberto a qualquer sugestão que os professores manifestassem, assim o escrevessem e elaborassem uma proposta alternativa. Na próxima reunião deste tipo, a ata teve significativamente menos páginas, porque um grupo de professores se reuniu e elaborou uma proposta concordante com a legislação, mas adaptada às suas necessidades.

Então, face à dificuldade de integrar a direção na realidade daquela escola, resolvi sugerir o seguinte: “Mas eu já o ouvi uma vez dizer “Proponham, escrevam!”, o que é que vocês acham de nós escrevermos uma proposta de técnicos e de temas? Poderia provocar alguma mudança? Posso contar convosco para escrevermos aqui uma proposta?”. Um professor ironicamente respondeu: “Comigo não, não me pagam para isso... (risos) A mim só

me pagam para dar aulas.” (O.). Mas todos acenaram com a cabeça no sentido de concordarem com um projeto que tomava formas cada vez mais concretas e reais.

Da reflexão à ação

Neste “Círculo de Resistentes” procurou-se compreender a viabilidade de transformação enquanto professores, numa escola. As dúvidas e as incertezas de poder vir a desencadear transformações dentro de um sistema institucionalizado assolaram o grupo de interrogações, entre as quais a questão do papel do professor. Um dos professores assumiu que não consegue mudar todos os alunos, mas consegue mudar muitos que bem precisavam (N.) e outro professor assumiu como sendo prática de todos os professores presentes (O.). Ficava cada vez mais claro que resistir na escola, para este grupo de professores, implicava antes de mais a transformação dos seus alunos.

O processo de conscientização desenvolvia-se neste quarto círculo, avocando a sua participação e o envolvimento de outros elementos no processo de transformação que surgia como fundamento. A necessidade de reconhecimento e validação do conhecimento destes professores levava-os a colocar em causa o seu papel enquanto agentes de transformação e sobretudo pelo caráter dinâmico e contínuo da transformação. A interdependência do outro para a transformação, conduzia-os num ato corajoso, esperançoso e confiante, a procurar caminhos possíveis, apesar da imprevisibilidade. A projeção individual e social de cada um, a construção de um *foreground* disposto a assumir riscos da temporalidade, surgia embora ainda incerta.

A comunicação sobre este projeto que se edificava no seio deste grupo de resistentes, a sujeição a uma avaliação dos prós e dos contras, contribuía para a sua reflexão crítica. Nesta construção conjunta, recordaram-se os limites de atuação dentro de uma organização social, pela necessidade de integrar a validação do outro, e não apenas obrigando-o a cumprir. Atuar *com* os outros, ao contrário de atuar *pelos* outros e muito menos *sem* os outros.

A ideia de um projeto de envolvimento parental levou-os ainda por caminhos reflexivos sobre o motivo da vinda das crianças à escola, sugerindo ser significativo compreender as suas expectativas em relação à escola, validando-as numa tentativa de as tornar compatíveis com as suas. Ao assumir o seu papel de transformadores dentro de uma escola, contemplaram também a importância de o fazerem *com* os familiares, legitimando

poder por parte de outras entidades especialistas. Se o poder estiver da parte de um técnico que vem à escola discursar sobre a saúde infantil, professores e familiares encontram-se co-intencionados a uma realidade objetiva e lutam pela transformação dos seus alunos.

A legitimação do poder foi também refletida dentro da educação dos seus próprios filhos, uma vez que estes não recorrem unicamente aos pais para sobreviver dentro da sociedade. Em interação com os outros, eles organizam o seu pensamento, reconhecendo a possibilidade de resistência, desafiando a própria transformação. No próximo e último “Círculo de Resistentes” faltava ainda a validação do projeto que criavam, um incondicional compromisso com as famílias e consigo próprio, pela autoemancipação e emancipação social.

2.5. 5º Círculo de Resistentes

Tema Gerador: Reflexões sobre a Resistência

Data: 11 de julho de 2014

Duração: 60 minutos

Local: sala do 2.º ano

Roteiro

- Aprovação da carta à direção.
- A carta pode ser uma forma de resistência?
- A forma de resistir altera com a idade?
- Diálogo sobre os círculos.



Figura 8 - 5.º Círculo de Resistentes

Descrição Crítica

Neste que seria o último “Círculo de Resistentes”, os professores encontravam-se em período de final do ano. Aguardei pela existência de um momento no qual os professores já tivessem mais liberados de avaliações, reuniões e papéis que envolvem todo um trabalho burocrático do final do ano. Num clima mais liberto de obrigações, havia agora uma maior oportunidade de disponibilidade para se comprometerem com um projeto para o novo ano. Novos planos, novas aspirações e novos sonhos que parecem aflorar a vida de um professor que termina um ano escolar e que se prepara para ir de férias e voltar com energias carregadas. Seria a delineação de um projeto para ir refletindo durante o período de férias, para ir consolidando na construção de um *foreground* otimista e, acima de tudo, corajoso.

A construção de uma carta à direção seria a concepção de um novo espaço e, tal como Žižek (2007) sugere, seria uma forma de atuação *com* as estruturas de poder, aceitando que um sistema ideal não existe. Ao localizar as inércias num sistema que não mantém uma comunicação interativa com as famílias, pretendia-se despertar o interesse da sua participação na vida escolar dos educandos.

Uma vez que o Plano de Melhoria TEIP 2012/2013 (**anexo 4**) ia ser revisto para o próximo ano letivo, a proposta anteriormente acordada de envolvimento parental a enviar por este grupo de professores parecia razoável. Esta revisão costumava ser realizada

anualmente, porém, este ano ia passar a ser revista de três em três anos. Um professor sugeriu então que esta proposta fosse levada em consideração na reformulação do Plano de Melhoria que iria passar a ser realizada trimestralmente. Assim, até ao dia 15 de outubro, teria que ser revisto o Plano de Melhoria TEIP, que entraria em vigor em janeiro e que passaria a ser válido por três anos.

Iniciámos o círculo explicando esta situação da revisão do Plano de Melhoria que iria passar a ser válida por três anos e, em seguida, apresentei a carta da seguinte forma: “Já escrevi um texto organizado de acordo com aquilo que tínhamos vindo a falar nos círculos e hoje queria ver convosco se vocês concordam para enviarmos à direção. (eu)”

Antes mesmo de passar à leitura da carta, um dos professores refere o nome de um livro que parece que foi muito difundido - “Carta a um menino que não chegou a nascer”- escrito em 1978, por Oriana Falacci, uma escritora italiana. Neste livro, esta escritora descreve a sensação de amor e ao mesmo tempo de arrependimento que sentem algumas mulheres ao trazer à vida um ser a quem não se pode assegurar a felicidade. Trata-se de uma gravidez difícil por ser, além de mãe solteira, uma mulher com êxito profissional, cujos planos se fechavam perante o anúncio imprevisto de um filho não planificado.

Não houve comentários dos outros professores, apenas pairava no ar um clima de profunda reflexão. Nas minhas reflexões, pensava no menino que não chegou a nascer. Seria um índice de que o professor em questão considerava que esta carta nunca iria trazer uma transformação? A incerteza de haver felicidade com o nascimento de uma criança, poderia assemelhar-se de alguma forma, ao ato de enviar uma carta à direção? Estaria a colocar em causa o nascimento de uma ideia que poderia trazer transformações àquela escola, à sua realidade enquanto professor? Estaria a questionar, de novo, a possibilidade de enviarmos a carta? Será que agora já não queria? Mas como seria possível não querer, e sobretudo não acreditar, numa oportunidade na qual este professor tinha também participado? Eram estas as questões que se me colocavam e na dificuldade de podermos refletir sobre o projeto apresentado na carta, ainda de desconhecimento de todos os presentes, resolvi começar a leitura.

A carta proposta a entregar à direção (**anexo 3**) incluiu uma breve carta de apresentação, na qual se apresenta o estudo e o enquadramento da proposta no Plano de Melhoria TEIP, que se anexa em seguida. Partiu-se de uma triangulação dos dados apresentados nos pontos críticos do Plano de Melhoria TEIP 2013/2014 (**anexo 4**) e do

Diagnóstico Estratégico do Projeto Educativo 2013/2016 (**anexo 5**). Foi referido que este grupo de professores considerava que o ponto um – “apoio à melhoria das aprendizagens” – estava diretamente relacionado com o ponto quatro – “relação escola – famílias – comunidade e parcerias” (Metas do Plano de Melhoria TEIP 2012/2013 – **anexo 4**), na medida em que o envolvimento parental foi considerado um dos principais fatores promotores de sucesso escolar. Por outro lado, referia-se o Diagnóstico Estratégico do Projeto Educativo 2013/2016, de forma a enquadrar os objetivos de “melhorar a comunicação e articulação com a comunidade educativa” e “incentivar a comunidade educativa a participar nas atividades da escola” (**anexo 5**).

Por outro lado, apresenta-se a reflexão do tipo de envolvimento que este grupo de professores considera mais relevante, acrescentando atividades que vão para além das reuniões entre encarregados de educação e professores. De forma a assegurar uma maior participação por parte da família, projetou-se “um trabalho mais partilhado com as famílias, implicando um papel mais ativo por parte dos membros das famílias e da comunidade” (**anexo 3**). Neste sentido, perspetivou-se articular o desenvolvimento destas propostas com a participação dos familiares, potenciando a partilha das suas próprias experiências e conhecimentos.

As ações projetadas foram sessões informativas realizadas por técnicos convidados e atividades de aprendizagem interativa, envolvendo famílias e/ou alunos. Assim, numa primeira fase recolher-se-ia informação através de um inquérito junto dos familiares sobre a temática, a duração e o horário destas ações e numa segunda fase, debater-se-iam os resultados em Conselho de Docentes. Apresenta-se em anexo à carta, dois documentos: um para a Proposta do Plano de Melhoria TEIP a ser implementada e outro a incluir nas ações do Plano de Melhoria. São dois documentos diferentes, na medida em que um é apenas provisório, apenas de planificação, e no outro pretende-se a sua inclusão no Plano de Melhoria.

Enquanto lia a proposta, destacou-se o interesse de alguns professores na possibilidade de se realizar workshops para a família em conjunto com os alunos e os professores, nos quais se colocavam sob a forma de jogos lúdicos, algumas das competências exigidas para o 1.º ciclo. No final da leitura, um dos professores sugeriu: “Temos de arranjar alguém que se responsabilize por isso...” (N.). O projeto estava aceite e havia que pôr mãos à obra. Distribuir tarefas pelos participantes. Mas em conversas

informais antes deste círculo, os professores iam dizendo que não queriam ficar os responsáveis por este envolvimento. Na proposta escrita, tinha sugerido a existência da coordenação de todos os professores para aplicação do inquérito aos pais da sua turma e em relação aos programas de formação, sugeri colocar os professores e familiares. No entanto, na imprevisibilidade de ficar a trabalhar nesta escola para o ano, impedia-me de voluntariar para esta coordenação. Aguardava a sua sugestão.

Entretanto, um dos professores voltou a frisar que “Essas atividades que dizes de envolver os encarregados de educação e os filhos, acho que é capaz de ser bom, porque às vezes os pais não têm consciência de que têm dificuldades. Parece que não têm necessidade de formação, será útil eles sentirem a necessidade para depois sentirem o interesse. Quando não se sente a necessidade, não se parte para a ação” (S.). Segundo este professor, os familiares poderão efetivamente envolver-se nos workshops, pois sentir-se-ão a participar num diálogo aberto com os educandos e com os professores, entendendo, de certa forma, tal como Durkheim (1922/2007) refere, o ser social mais completo que o ser individual. Em tarefas de interação social, como é o caso de um workshop, as relações sociais permitem a criação e recriação de uma época histórica (Freire, 1968/2007) e promove-se um processo educativo de enculturação (Bishop, 1999).

Quando tudo parecia estar a fluir com a concordância por parte de todos, eis que surge uma posição crítica:

Eu ontem gostei muito de ouvir a entrevista com o professor Adriano Moreira. (...) Ele ontem disse coisas muito engraçadas, como nós não temos uma sociedade de filosofia desportiva, como uma Alemanha e aqueles países nórdicos. Isso é a mesma coisa... O envolvimento dos pais, desculpe lá colega... isso nunca vai resultar! Os centros sociais é que dizem: “Está desempregado, então vai às aulas”. O sistema tem a obrigação de saber o que é que os pais sabem. Eles não sabem nada... (O.).

Em resposta a esta entrada, outro professor acrescenta: “fomos nós que os ensinámos... (risos)” (N.). E o primeiro professor responde:

Não foi nada, foi o sistema. Isto é uma bola de neve e ninguém quer dar o pontapé de saída. Isto não interessa. Isto é a democratização do ensino: todos vêm para este caldeirão e só poucos é que saem a aprender alguma coisa. Antigamente, só vinha à escola meia dúzia e esses meia dúzia aprendiam alguma coisa. Agora vão todos para o caldeirão e só poucos é que saem a saber alguma coisa. Isto interessa haver ignorantes. Porque se não houvesse pobres, não havia ricos. O problema é sempre este. Vocês sabem que na Holanda não há sinais exteriores de riqueza, são capazes de ir passar férias ao sul de França. Nós cá, temos meia dúzia de tostões no bolso é logo...(O.)

E outro sugere logo de seguida: “Nós não! Há pessoas que não têm sinais exteriores de riqueza, mas não têm nada para mostrar...” (S.). Mas o primeiro professor continuou:

Tem de ser com carácter obrigatório e punitivo. Porque é que nós nos portamos bem, na religião? Porque temos medo do Cristo que nos mande para o inferno. (...) As religiões é um processo de meter medo às sociedades. Nós só agimos, coagidos. Só quando os pais forem coagidos é que começam a atuar. Na Suíça, o pai é chamado à escola, ele falta ao trabalho e parece que a falta não é justificada e tiram-lhes logo do salário. E o que é que acontece? Eles mandam dois tabefes nos filhos e dizem: “Oh meu malandro, eu tive que faltar e sou obrigado a ir à tua escola?” (O.).

Para este professor, a proposta da carta à direção parece não ser suficientemente capaz de resistir às estruturas de poder existentes. Para ele, tal como para Benevides & Neto (2011), a escola como instituição massificada não permite a possibilidade de resistência. Para este professor, o sistema parece irremediável numa dinâmica sem saída, encadeado por interesses políticos. Numa dinâmica crítica de atuação, prevê a obrigação e punição daqueles pais que não pretendessem envolver-se na vida escolar dos filhos. Ao quebrar com aquilo que julga ser uma fantasia ideológica (Žižek, 1996), recusa aceitar uma ação que prevê não trazer transformação para a realidade social. Poderá refletir-se se não será uma forma de superidentificação com o poder, descrita por Žižek (1996), pois de certa forma prevê que a sociedade portuguesa nunca conseguirá seguir os passos de outros países, mas propõe a criação de mecanismos punitivos existentes neles. Tal como Žižek (1996) refere, ao selecionar uma estratégia precisa e finita, impossível de vir a concretizar, confrontando os que estão no poder com a incoerência das suas exigências, poderá desencadear o colapso do sistema.

Entretanto, outro professor aponta: “houve aqui umas sessões sobre a alimentação organizada pela empresa do refeitório e vinham técnicos e foi interessante para meia dúzia de pessoas; eram os cuidados com a alimentação; alertar os pais para darem o pequeno-almoço aos miúdos, davam panfletos; mas estavam aqueles pais que não precisavam” (I.). Participei em seguida dizendo: “Isso assim não se consegue mudar nada. A única coisa que pode resultar é tentar que eles participem. Tentar fazer disto um projeto também deles”.

Tal como Villas-Boas (2001) refere, a família por vezes não participa na vida escolar dos seus educando porque as escolas parecem não acreditar nos resultados positivos de tal envolvimento. O encorajamento e a possibilidade de permitir uma comunicação entre estas duas instâncias, permitirá uma maior adesão por parte das famílias. Por outro lado, também Mesquita (2013) entende o reconhecimento e a validação do conhecimento tarefas

fundamentais para que os seres humanos descubram a liberdade no ecossistema em que vivemos. Ao assumirem a visibilidade das suas ações na escola, os familiares sentir-se-ão mais comprometidos com essa realidade social.

Outro professor intervém referindo a presença da Associação de Pais, que não tem vindo a manifestar-se da forma como desejava (O.). E outro professor acrescenta que “o que faz falta aqui é uma responsabilização por parte dos pais.” (S.) e ainda outro aponta que os representantes de turma não sabem as suas funções (D.). Contudo E. refere que “Isso também às vezes depende dos pais. No liceu da minha filha, as duas representantes de pais manipularam aquilo lá de uma maneira que o comportamento dos alunos melhorou”.

Neste seguimento, pensou-se em quem é que poderia dinamizar este envolvimento e houve um professor que chegou mesmo a dizer: “Tem de haver uma pessoa para dinamizar isto. Tu? Provavelmente não estás cá. Eu estou cá... (risos).” (N.). Mas essa situação acabava por ficar em aberto, devido à imprevisibilidade da contratação de professores no ano seguinte. Para finalizar, os professores retificaram algumas situações em relação à tabela, nomeadamente acrescentar um inquérito de satisfação nos dados de partida em relação aos programas de formação (anexo 3). Ainda sugeriram acrescentar na carta a sugestão de temas que consideravam de maior interesse na formação e a necessidade de envolver o Centro de Saúde neste tipo de formações:

Podíamos pôr um [técnico] de social, um de psiquiatria (horas de sono, alimentação, desenvolvimento neonatal...). O sistema nervoso da criança joga-se na gravidez e nos primeiros três anos. Até devíamos ter aqui casais recém-casados, ou que estivessem no princípio da gravidez. Como eu falei: “Carta a um menino que não chegou a nascer”(…) Não é por acaso que na igreja, quem quer casar, tem de ir lá a umas sessões (O.).

Afinal, de acordo com este testemunho, entendia-se naquele momento que o menino que não chegou a nascer, poderia ser uma forma simbólica de conceber as crianças de uma escola, que precisavam de nascer no ambiente, que de acordo com a sua perspetiva, seria mais adequado ao desenvolvimento.

A avaliação desta carta acabaria por chegar, quando um professor disse: “Eu acho isso útil. Se se consegue implementar ou não, não sei...” (N.) e outro acrescenta: “Pois, o problema é esse. Eu também acho isso muito bem, mas o problema é esse” (O.). A incerteza e a imprevisibilidade surgia ainda, temendo a liberdade que brotava de um compromisso que passariam a assumir. Levou-me então a perguntar-lhes como forma de concluir estes “Círculos de Resistentes”: “Será que a resistência altera ao longo da idade? Será que quando

você tinham a minha idade, tinham a mesma resistência ou era diferente?”. Um professor respondeu: “Claro que era” (D.). E eu acrescentei: “Se era, o que é que foi diferente?” e esta pergunta levou-os por caminhos e sentimentos de pertença de coesão no grupo de professores que se tinha ali desenvolvido ao longo deste tempo:

“Era mais fácil tudo.”(N.)

“Não tinhas tanta experiência. O Adriano Moreira diz que não dá por envelhecer porque tem muita gente nova à sua volta.” (O.)

“Nós ficamos permanentemente jovens por causa desta profissão”(I.)

De forma a continuar nesta temática, relatei o seguinte testemunho, revelando a origem da motivação deste estudo:

“O que me levou a desenvolver este estudo foi que eu via as professoras mais novas e por isso, distingi-as deste grupo desta escola, porque algumas estavam a desistir, a apresentar atestados... É o tal *burnout* que está a ser muito recorrente hoje em dia. E vocês tinham dito da outra vez que vocês não desistiram porque já era “Ah, o que é que eu vou fazer agora...” E era aí que eu queria perceber a vossa resistência, porque vocês mantiveram-se no ensino apesar de tudo” (eu).

Nesse instante, vários professores justificaram a sua permanência dentro do sistema educativo, as motivações mais profundas que levam a cada um deles resistir, como meio de emancipação.

“Mas a maior parte de nós está aqui por gosto. Se não fosse por isso, neste momento... Nós vestimos a camisola...” (I.)

“Eu acho que tem sido pelo gosto, mas eu acho que o ensino tem sido cada vez mais difícil e há muita gente nova que está no ensino porque não há outro tipo de emprego. E nós, ao fim de tantos anos no ensino...” (N.)

“... já é muito mais difícil sair do que elas.” (D.)

“Mas para os novos também é difícil. Nós já fomos novos e vimos. Temos de nos adaptar às turmas, às escolas, aos contextos. E sendo novos, é sempre mais difícil. Mas as dificuldades que se atravessam que nós já sentimos, eles ainda sentem mais.” (E.)

“Nós também já trabalhamos aqui há tanto tempo que já pertencemos à escola, ao local. Esta escola também tem um ambiente particular que também é importante. É melhor!” (I.)

“Eu acho que a experiência que fomos tendo ao longo do tempo, também nos dá mais segurança agora. Se calhar quem chega agora de novo, não está ainda armado com as ferramentas e então, perante as dificuldades...” (S.)

“E também as expetativas, muitos objetivos, muitas ilusões que nós temos de saber que a realidade não é bem assim, temos de nos ir acomodando, chegamos aonde podemos chegar e pronto.” (E.)

“Sabe porque é que os professores do 1.º ciclo têm resistido melhor? Porque desde sempre a escolaridade obrigatória tem sido até ao 4.º ano. Os outros ciclos, só ia quem estava motivado para ir estudar. Houve pais que faziam um grande sacrifício porque os filhos iam estudar. Mas a grande maioria já nem ia estudar, só iam as grandes famílias que estavam motivadas a ir. Quantas vezes eu ia nas férias grandes, do Natal, da Páscoa, e o meu pai obrigava-me a ir trabalhar no duro no campo. Que era para eu ver. “Se não estudares é isto que te acontece. É para saberes o que é que a vida custa.” Era o que ele dizia. Mas está a ver. A família! A motivação! E eu tinha medo. Tenho de estudar senão eu venho para aqui. Agora no 2.º ciclo, apanham os alunos sem motivação. Sem as ferramentas que nós temos.” (O.)

Ficava então revelada a forma como cada um destes professores resiste na escola, desafiando a transformação: pelo gosto, por ter sido uma escolha fundamentada da profissão docente em tempos menos difíceis, pelo enraizamento social a um determinado contexto, pela segurança nas suas capacidades, pelo equilíbrio entre as suas expetativas e os limites que a realidade impõe e, finalmente, pela motivação familiar e como estratégia de sobrevivência.

Para finalizar, resolvi partilhar com o grupo de “Resistentes” uma leitura do livro que um dos professores me emprestara logo no início da minha ida para aquela escola, referindo que seria numa “dinâmica de partilha como sempre criámos aqui”, e que aliás já citei anteriormente:

ser muito resistente, não quer dizer heróico (...) mas ser de estrutura que leve a ir aguentando enquanto pode e teimando em fazer uma coisa que (...) responde mais a esse chamamento de imaginação e de ousar atacar o impossível” (Sousa, 2000, p. 23).

Procurei ainda dialogar um pouco sobre estes círculos e o que tinha representado para eles estes “Círculos de Resistentes”:

“Foi bom. Faz-nos refletir um bocadinho sobre o nosso percurso no ensino.” (N.)

“Foi um espaço de partilha entre nós. Temos muito em comum...” (I.)

“Vocês sabem que as grandes empresas e as grandes companhias têm este espaço.” (O.)

“Isto é o que o elo que os liga. É o fio condutor.” (I.)

“Nós cá tínhamos isto, nos nossos conselhos...” (O.)

E assim terminávamos com mais algumas conversas sobre a democratização do ensino que conduziu à existência da escola que temos hoje, de uma escola que não previa a

organização deste tipo de encontros, mas que eles reconhecem ser o fio condutor. Tive ainda oportunidade de partilhar algumas linhas do capítulo “Espaço de Resistência de um Professor” deste trabalho, para lhes dar algum espaço também de reflexão.

Da reflexão à ação

Neste último “Círculo de Resistentes” revelaram-se as formas de resistência que cada um destes professores apresenta para se manter no sistema educativo, num tempo e num espaço condicionado. A construção de um projeto em comum num diálogo crítico e libertador sobre o ser e o agir dos professores abriu caminhos ao treino da resistência, da estamina.

Criaram-se novos espaços de resistência (Žižek, 2007), nos quais os professores puderam (re)definir-se como educadores (Pacheco, 2010), numa lógica de transformação, reconhecendo e validando o seu próprio conhecimento (Mesquita, 2013). Assumiam naquele momento um compromisso com uma realidade que procuraram objetivar e transformar. O espaço de resistência de um professor ficava agora revelado: um espaço de partilha, um fio condutor que os relaciona e que os mantém socialmente coesos.

Laços entre Resistentes

Resistir num determinado contexto está associado a um condicionamento socioeconómico, no qual forças de poder lutam pela suas verdades. Ao colocar em interação dialética forças diferentes, a oportunidade de transformação acontece, e em simultâneo a possibilidade de auto-emancipação e emancipação social. No estabelecimento de laços entre seres humanos, compatibilizamos conhecimentos numa busca pelo equilíbrio ecológico. Um equilíbrio capaz de permitir a existência de uma força mais resistente que nos liga e mantém vivos pelo amor ao próximo. Trata-se do desenvolvimento de laços entre resistentes que lutam com o outro, na esperança de um encontro viável.

O professor que resiste na escola constrói um *foreground* de acordo com uma estratégia de sobrevivência social face às estruturas de poder instituídas. Mas lutar pela sua emancipação, resistindo aos desafios do tempo, pressupõe um posicionamento crítico e consciente do valor de uma educação intercultural.

O professor que orientar os seus caminhos em direção a uma escola, surge-lhe a oportunidade de despertar uma nova esperança no mundo, um novo acordar todos os dias, um “organismo vivo” que entende a transformação ecológica: “a escola e os seus atores mudam em um mesmo tempo e por interação recíproca” (Canário, 2006, p.19). São estes laços de transformação que lhe permitem resistir num espaço, acreditando que a luta com os desafios é uma luta partilhada.

A transformação e a necessidade de criação fundamentam-se numa “inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos” (Vygotsky, 1930/2012, p. 53). Esta procura pela satisfação de necessidades, aspirações e desejos impulsiona a resistência, através de um processo complexo, colocando em interação dialética resistências à própria transformação e resistências para a transformação. Por um lado, ao imaginar-se a modificação das estruturas de poder existentes, concebendo um novo espaço idealizado, impulsiona a necessidade de colocar em prática essa fantasia (resistência para a transformação). Por outro lado, se as estruturas de poder existentes não forem questionadas, reduzindo a atividade humana à manutenção e conservação, a impulsão à ação é confinada a uma adaptação ao meio (resistência à transformação).

Numa dinâmica de interdependência cultural, ao resistir como meio de emancipação, as duas forças de resistência equilibram-se, através de um processo de

imaginação criativa. Este tipo de criatividade, complementada com a imaginação, vai sendo desenvolvida ao longo dos tempos pela quantidade de experiências vividas (Vygotsky, 1930/2012). Quanto mais vivências diversificadas o ser humano tiver oportunidade de combinar, maiores possibilidades de treinar a resistência terá. O exercício da estamina prepara-os para novos caminhos, equilibrando “o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito” (Freire, 2011, pp. 173-174). Resistir como meio de desbloquear a ação, colocando a prática em teoria, e a teoria em prática. Mas na necessidade de treinar a resistência, o entendimento do outro é crucial, tal como a sua reciprocidade.

Como a reciprocidade das partes nem sempre é concretizável, devido à inexistência de condições históricas ou pela assimétrica distribuição de poder (Balibar, 2012), para concretizar a resistência como meio de emancipação, terá de imaginar-se novos espaços e acreditar esperançosamente, revelando exigência e empenho na luta pela sua libertação: “Não podemos como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas” (Freire, 2011, p. 136).

Dentro de uma escola, o professor lida com resistências múltiplas, mas aquelas que o permitirão emancipar-se extravasam os desafios à transformação. Apesar de estar condicionado por um contexto, o professor que se permite imaginar, desafia a própria transformação e eleva-a para um plano de reflexão-ação crítico e dinâmico, estabelecendo laços de resistência.

Neste estudo procurava-se compreender a forma como sete professores, a lecionar desde a década de 80 em Portugal, resistem na escola e com que desafios se debatem numa sociedade em transformação. Este grupo de professores resiste na escola há algum tempo, desafiando a transformação social, mas sobretudo criando laços entre resistentes dentro de um determinado espaço.

Resistir numa escola por um tempo alongado, como o caso deste grupo de professores, permite um conjunto alargado de experiências, nas quais se colocou em interação direta resistências. O treino da resistência ao longo dos tempos, tem vindo a permitir-lhes resistir na escola.

A transformação dentro de uma escola, tal como em qualquer outro contexto, ocorre, independentemente das forças de resistência existentes. O desafio entendido nesta

investigação trata-se de entender precisamente a transformação como um estímulo para atuar com as forças de poder e com a resistência.

Assim, se a transformação acompanha estas duas forças, resta apenas incrementar uma visão holística e fundada na coragem e no amor pelo outro. Tal como Day (2004) refere “it takes courage to continue to believe in and be actively engaged in one’s moral purposes and not to default under pressures of effort and energy (Day, 2004, p. 30). O professor, como um educador que procura a sua emancipação, deve procurar não desistir e atuar *com* as dúvidas, numa dinâmica de interagir a diferença e aquilo que é tido como normal.

Os laços que se desenvolveram nesta investigação com os “Círculos de Resistentes” permitiram o desenvolvimento de uma conscientização crítica e, neste sentido, pode assumir-se que houve transformação no modo de perceber a realidade, tal como projetado inicialmente para este trabalho. No entanto, a existência de laços de resistentes já era prévia, pois este grupo de professores interagiu diariamente na escola, dialogando criticamente sobre as estruturas socioeconómicas existentes. O treino da resistência, estamina, era diária e dessa forma prevejo que vá continuar. Ainda assim, durante esta investigação houve algumas manifestações de transformação que seguidamente passarão a ser motivo de alguma análise, permitindo-lhes uma emancipação social progressivamente mais visível.

Nos círculos, os desafios iam sendo revelados, numa dinâmica cada vez mais específica, na qual projetavam cada vez maiores oportunidades de atuar pela transformação. No **primeiro** círculo, a reflexão sobre as estruturas de poder existentes, comprometia-os numa luta pela superação de uma realidade opressora que parecia não validar o seu conhecimento: “supostamente os agrupamentos iriam dar mais autonomia” (O.). O desenvolvimento de uma práxis, aliando à reflexão uma oportunidade de atuação, só se viria a concretizar no **segundo** círculo, no qual os professores fundaram uma representação coletiva da sua cultura: “nós vimos não é só para ganhar dinheiro” (I.).

A partir do **terceiro** círculo, numa dinâmica de grupo cada vez mais coesa, integravam as opiniões uns dos outros na construção de um projeto comum, baseado na confiança. Assim, a autoridade do professor surgiu como o grande desafio para estes professores: “enquanto estas relações não se modificarem...” (O.); “nós andamos cansados” (E.) A transformação passou então a ser desafiada, objetivando as resistências neste processo que conduziram ao estado atual: acesso outrora condicionado à educação e

entrada numa era de globalização acelerada. No **quarto** círculo, o desafio assumido por todos de transformação, fundamentou o papel dos professores que atuam como educadores numa escola, desenvolvendo o ser social no outro: “a gente sofre muito em nossas casas e calamo-nos” (I.); “vamos dando alguns conselhos nas reuniões, mas se calhar se fosse algum especialista podia ser que aceitassem melhor” (E.). A necessidade de uma relação com as famílias ficava ainda levemente considerada: “Estou convencid(...) que é isso, que a gente não consegue mudança no ensino sem o envolvimento dos pais” (O.); e passaria, no **quinto** círculo, a constituir um desafio ao qual sentiram que deviam responder: “essas atividades (...) acho que é capaz de ser bom” (S.); “chegamos onde podemos chegar e pronto” (E.).

Num processo dialógico, os professores treinaram a resistência, colocando em interação dialética os contrários que lhes desafiava uma realidade em transformação. Se no quarto círculo, um professor refere “a gente já nem tem amor à camisola” (O.), no quinto círculo, outro professor refere “Nós vestimos a camisola” (I.). Pelo discurso dialético e crítico, estabelecendo laços entre resistentes, este grupo de professores resiste na escola. E assim se foi compreendendo a forma como estes sete professores resistem na escola, desde a década de 80. Desenvolveram-se momentos potenciadores de grande coesão social dentro de uma escola, um local que parece absorver a participação dos professores. Na combinação de diferentes posições identitárias, fundava-se um grupo mais rico, compatibilizando os seus conhecimentos, e tornando-os capazes de mobilizar uma cultura de iniciativa e ousadia. Num local e num tempo destinado ao efeito, estes professores semearam as suas dúvidas, abrindo caminhos à transformação, não esquecendo porém que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 2011, p. 213).

Mas algumas limitações apresenta esta investigação de natureza qualitativa. Algumas reservas se colocam: O projeto construído por todos irá ter a sua aplicabilidade no próximo ano letivo? Haverá alguém que acredite e lute por ele? Ainda que o projeto tenha sido concebido por este grupo de professores, terá força suficiente para ultrapassar as barreiras de poder e historicidade próprias de um processo de transformação?

O projeto foi entregue à direção por mim, em nome de todos os participantes, mas a garantia da sua aplicabilidade não foi declarada. Segundo a direção, parece que as intenções para o próximo ano parecem relacionar-se mais com a formação de professores do que com a formação de pais. No entanto, acredito “na defesa da razão de ser da

esperança com que atuo como educador” (Freire, 2011, pp. 116-117) e assim espero que os professores participantes partilhem.

Atuar criticamente sobre esta realidade, colocando em interação as estruturas de poder existentes, num espaço de diálogo será o maior desafio para estes professores. Aproximamo-nos de um projeto que os tornou mais participativos, solidários e emancipatórios. Mas uma força de resistência à própria transformação pode vir a manifestar-se nas suas vidas enquanto professores numa escola. A forma como resistirão fica em aberto, mas os laços entre este grupo parece que se vão estreitando.

Desde o princípio do ano, muitas foram as manifestações de resistência e poder em interação, evidenciando transformação social, registadas através de observações críticas e conversas informais, mas através dos “Círculos de Resistentes”. Registou-se alguma diferença na evolução do discurso nestes círculos por este grupo de professores.

Na reunião do primeiro período (19 de dezembro), os professores tiveram de alterar toda a avaliação que tinham realizado dos alunos na véspera da entrega. Nos seus discursos, ouvia-se uma impossibilidade de resistir face às ordens superiores, na vontade de recusar alterar. Nesta reunião, todos os professores estavam presentes fisicamente, mas ausentes enquanto participantes numa cultura de escola. Os dados eram retificados, numa dinâmica quantitativa que não permitia objetivar desafios.

Fora nesta reunião que o elemento da direção, face às múltiplas exigências que os professores presentes lhes expunham, sugeriu uma proposta de um modelo de avaliação que os professores considerassem mais vantajoso. Neste seguimento, assumiu também neste grupo que também não era com muito gosto que lia aqueles papéis todos. No segundo período, a ata da reunião já teve menos alíneas, aprovando-se a nova proposta dos professores e, no terceiro período, deixara-se a confirmação dos dados para a figura de secretário e debateram-se assuntos desafiantes sobre a aprovação de alunos. A realidade dentro de uma escola foi transformada porque se objetivou uma inovação, reconhecida por todos como válida.

Outro desafio urgia transformação para os professores nesta escola, era a constituição de Grupos de Homogeneidade Relativa (GHR), nos quais eu lecionei. Numa reunião de 15 de janeiro, era referida a falta de tempo para verificar percentagens de sucesso, de acordo com as metas previstas pelo Plano de Melhoria e colocava-se em interação duas situações possíveis para a constituição dos GHR.

Como os recursos humanos destinados a estes grupos não era suficiente para o número de crianças com avaliações negativas, ponderava-se o apoio de alunos do 4.º ano ou os alunos do 1.º ano de escolaridade. Segundo alguns, o 4.º ano ia fazer no final do ano exames nacionais e precisava de apoio urgente, enquanto outros acreditavam que se “não se podia estar sempre a apagar fogos, mas sim prevenir fogos” (N.). Entretanto, no final do ano foi aprovado em reunião que passaria a ter prioridade o 1.º e o 2.º anos, em lugar do 3.º e 4.º anos, que foi contemplado no presente ano letivo. Esta decisão não agradou todos os professores e ainda é matéria de muito debate na escola.

Esta questão dos apoios sugeriu sempre motivo de grande discussão nas reuniões, sobretudo sobre quais se deveria apoiar e em que condições. Aqueles que obtêm uma classificação negativa foram apelidados por um outro professor, no dia 12 de fevereiro, como o “entulho que não dá dinheiro”, refletindo sobre a necessidade de apoiar quem tem boas notas e não aqueles que nem querem saber das suas notas.

As ações deliberadas pelo grupo de professores eram sempre aprovadas em reunião, mas havia uma rede de e-mails subjacente, na qual todos os professores tinham acesso para consultar e propor alterações. As propostas enviadas raramente eram questionadas e as sugestões escasseavam. Procurava sempre ler e questionar todos os e-mails, e cheguei mesmo a propor algumas sugestões para melhorar a Avaliação Externa da qual foi sujeito o agrupamento. Mas a minha ação foi singular e aprovada em quase todos os pontos. Os professores queixavam-se do excesso de burocracias e de avaliações e da falta de tempo.

Na mais recente visita à escola, encontrei o grupo de professores participantes num diálogo aberto e profundamente crítico sobre as estruturas de poder existentes, encontrando caminhos de transformação que a impulsionavam e outros caminhos que a impediam. Num processo complexo de resistência, buscavam novos caminhos e enfrentavam bloqueios na sua profissão, permitindo a existência de um corajoso ato de libertação pela emancipação, enquanto educadores.

Os professores foram encontrando caminhos do seu espaço de resistência dentro de uma escola, procurando mais do que resistir e manter-se naquela escola, estes professores buscavam a sua emancipação e a emancipação daqueles que não participam, mas que pertenciam ao grupo social da cultura de resistência dos professores. São estes laços de resistentes que facilmente se estendem a outros laços humanos.

E, “apesar da decepção que, às vezes, atravessa o espírito de inúmeros agentes de ensino, persistem, no deserto da paisagem alguns oásis de alegria e de candura” (Torrado, 2002, p. 11). Estes oásis resistem às intempéries do mundo, fortalecidos pelo tempo e pelo espaço que os condiciona, sonhando com a multiplicação das suas resistências e transformação.

Bibliografia

- Alrø, H., Skovsmose, O., & Valero, P. (2007). *Inter-viewing foregrounds*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Retirado em janeiro 12, 2014, de <http://vbn.aau.dk/files/12943488/HA311007.pdf>
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Asa Edições.
- Assembleia da República (AR) (1986). Lei nº 46/86: Lei de bases do sistema educativo, de 14 de Outubro, *Diário da República* – I Série, N.º 237.
- Balibar, E. (2012). *Politics and the other scene*. Londres: Verso.
- Benevides, P. & Neto, J. (2011). Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. In *Ecos* (Estudos Contemporâneos da Subjetividade), 1(1), pp. 27-40. Retirado em junho 23, 2014 de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/673/548>
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática – la education matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bush, R. & Folger, J. (2005). *The transformative approach to conflict*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, C. (2001). A formação de professores para a diversidade. In C. Cardoso et al. *Coleção Interface: Que sorte, ciganos na nossa escola!* Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Centro Nacional de Estatística (CNE) (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização*. CNE. Retirado em maio 19, 2014 de <http://www.slideshare.net/liberdadeeducacao/estado-da-escola-em-portugal-em-2012-cne>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Cambridge: RoutledgeFalmer.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha] (2013). Retirado em fevereiro 28, 2014 de <http://www.priberam.pt/dlpo/resist%C3%A2ncia>.

- Dubet, F. (org) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Ed. Textuel.
- Durkheim, E. (1922/2007). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESE João de Deus (2005). *Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico: um estudo longitudinal com crianças do ensino básico*. Retirado em fevereiro 28, 2014 de www.esse-jdeus.edu.pt/projectoepe/sug/sugestoes.html.
- Escher, M. C. (1944). *Encounter*. Retirado em agosto 31, 2014 de <http://www.mcescher.com/gallery/most-popular/encounter/>.
- Escher, M. C. (1950). *Butterflies*. Retirado em agosto 31, 2014 de <http://www.pinterest.com/pin/157555686936301410/>.
- Esteves, A. (1999). *A criminalidade na cidade de Lisboa: uma geografia da insegurança*. Lisboa: Edições Colibri - Faculdade de Letras de Lisboa.
- Foucault, M. (2004). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1967/1975). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968/2007) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, P. (1979). Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. *Cadernos do CEDI/2* (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) (pp. 89-121). Rio de Janeiro: Tempo e Presença Editora.
- Gerin-Lajoie, D. (2009). *A aplicação da etnografia crítica nas relações de poder*. *Revista Lusófona de Educação* [online], (14), pp. 13-27. Retirado em janeiro 13, 2014, de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16452502009000200002&lng=pt&nrm=iso
- Giroux, H. (1983). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petropolis: Vozes.
- Gusmão, N. (1999, julho). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, (107), pp. 41-78.
- Hoebel, A. & Frost, E. (1976). *Antropologia Cultural e Social*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Ludwig, P. (2002). *Eros and Polis: desire and community in Greek political theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam: como encontrar a alegria de ensinar e o gosto de aprender*. Lisboa: Marcador.

- Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2011). *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- Marinho, A. R. B. (2009). *Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em fevereiro 3, 2013, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/>
- Mesquita, M. (2013). The freedom of knowledge: Asphalt's academics and children in the academics situation. *Revista Latinoamericana de etnomatemática*, 6 (3), p. 145-154.
- Mesquita, M., Restivo, S. & D'Ambrosio, U. (2011). *Asphalt children and city streets: a life, a city, and a case study of history, culture, and ethnomathematics in São Paulo*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ministério da Educação (ME) (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, *Diário da República – I Série*, N.º 193.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República – I Série*, N.º 4. Lisboa: INCM.
- ME (2009). Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, *Diário da República – I Série*, N.º 166. Lisboa: INCM.
- ME (2011). Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril, *Diário da República – I Série*, N.º 71. Lisboa: INCM.
- ME (2012). Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, *Diário da República – I Série*, N.º 172. Lisboa: INCM.
- Neto, F. & Moreira, J. (2009). Política e psicanálise: conexões. *Psicologia Clínica*, 21(2), pp. 397-414. Recuperado em novembro 24, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200010&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0103-56652009000200010.
- Nóvoa, A. (2013). A Escola atual. In Carneiro, L. *Lisboa - Revista Municipal*, 7 (outubro) (pp. 21-23). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. Retirado em maio 12, 2013 de <http://static.publico.pt/DOCS/educacao/educationglance2013.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos direitos humanos*. Nova Iorque, NY: ONU.

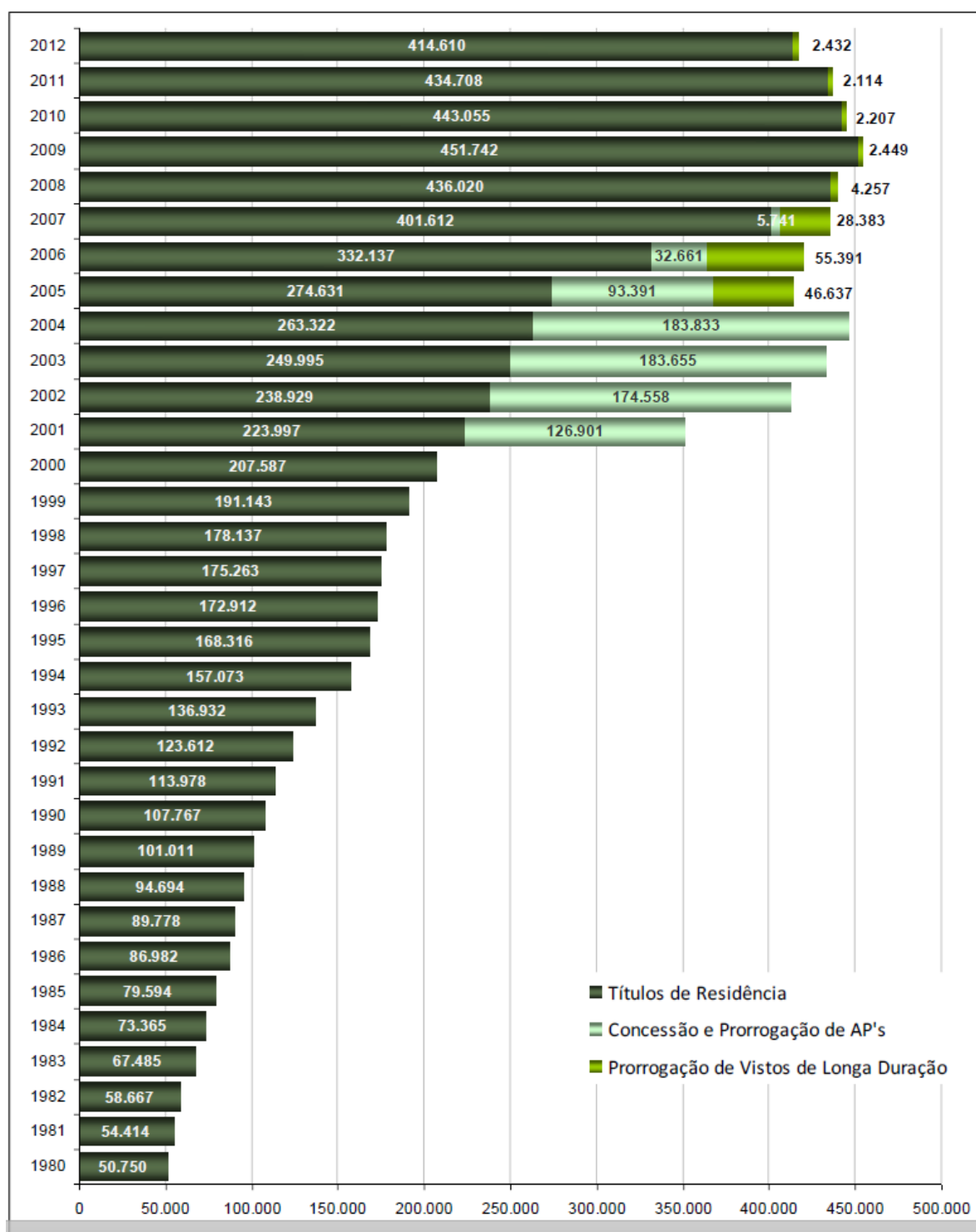
- Pacheco, J. (2010). *Escola da ponte: formação e transformação em educação*. Petrópolis: Vozes Editora.
- Perez, J. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Lisboa: Porto Editora.
- Pierson, R. (2013). *Every kid needs a champion*. [Ficheiro de vídeo] Recuperado em março 28, 2014 de <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>
- Popkewitz, T. S. (2011). *Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rocha-Trindade, M. (2010). Reflexos da filosofia intercultural no sistema de ensino português. In *Poiésis, Tubarão: revista do programa de pós-graduação em educação*. 3 (5), pp. 85-105, Jan./Jul.
- Sam, D. & Berry, W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) (2013). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo - 2012*. Oeiras: SEF.
- Silva, A. (1990). *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeira.
- Sousa, A. (2000). *Agostinho da Silva: O império acabou. E agora?* Lisboa: Editorial Notícias.
- Skovsmose, O. (2003) *Guettorising and globalisation: A challenge for mathematics education*. Denmark: Department of Education and Learning of Aalborg University.
- Skovsmose, O. (2012). Primeiros planos dos alunos: a esperança, desespero, incerteza. *Pitágoras*, 33 (2), art.º 162. Recuperado em dezembro 1, 2013, de <http://dx.doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.162>.
- Titiev, M. (1959). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Touraine, A. (2007). *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.
- Vygotsky, L. S. (1930/2012). *Imaginação e criatividade na infância* (Voobrajenie i Tvorchestvo v Detskom Vozraste, Trad.). Lisboa: Dinalivro. [Original publicado em russo, em 1930, edição revista por Alexandre Franco].

- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language* (Myshlenie i rech', Trad.). Cambridge MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934, edição revista por Alex Kozulin].
- Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê? Guia de relacionamento dos pais com a escola*. Porto: Porto Editora.
- Žižek, S. (1996). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto. Recuperado em fevereiro 28, 2014, de <http://pt.scribd.com/doc/64515082/Um-Mapa-Da-Ideologia-Zizek>.
- Žižek, S. (2007). Resistance is surrender. *London Review of books*, 22, Vol. 29. Recuperado em fevereiro 28, 2014, de <http://www.lrb.co.uk/v29/n22/slavoj-zizek/resistance-is-surrender>.

Anexos

Anexo 1

Evolução da População Estrangeira (SEF, 2013)



Anexo 2

Programação da investigação (projeto)

Setembro – Junho	Diário de Bordo: 1. Registos informais 2. Observações críticas	
		Temas Geradores
Janeiro	1.º Círculo de Cultura	O conceito de resistência (O que é?)
Análise crítica e descritiva Aprofundamento teórico Programação do próximo CC		
Fevereiro	2.º Círculo de Cultura	Ser e estar na escola (O que os faz vir? O que os faz professores?)
Análise crítica e descritiva Aprofundamento teórico Programação do próximo CC		
Março	3.º Círculo de Cultura	Educação: Transformações ao longo da vida
Análise crítica e descritiva Aprofundamento teórico Programação do próximo CC		
Abril	4.º Círculo de Cultura	Práticas Pedagógicas: do currículo à afetividade
Análise crítica e descritiva Aprofundamento teórico Programação do próximo CC		
Maio	5.º Círculo de Cultura	Escola do Futuro: o papel do professor
Análise crítica e descritiva Programação do próximo CC		
Junho	6.º Círculo de Cultura	Dialogando sobre nossas experiências nos CC
Análise crítica e descritiva Aprofundamento teórico		

Anexo 3

Carta Proposta à Direção

Amadora, 16 de julho de 2014

Exmo. Sr. Diretor,

Vimos por este meio apresentar o resultado de uma investigação realizada com professores do 1º ciclo do ensino básico da Escola Artur Martinho Simões, no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Intercultural. Ao longo do ano letivo realizaram-se cinco sessões de grupo, com sete professores que lecionavam o 1º ciclo, desde a década de 80, em Portugal. O tema da dissertação é “Resistir na escola: desafios à transformação” e o objetivo deste estudo é compreender a forma como estes professores resistem na escola e com que desafios se debatem numa sociedade em transformação.

Em resultado destas sessões, apresentam-se algumas propostas que surgiram na sequência de um projeto de reflexão e diálogo em conjunto com estes professores. Apesar do envolvimento das famílias ter sido nomeado quarto ponto crítico do plano de melhoria TEIP 2013/2014, hierarquizado por ordem decrescente de importância, atualmente foi considerado um dos pontos críticos de promoção do sucesso escolar por este grupo de professores. Diretamente relacionado com o primeiro ponto crítico deste plano (apoio à melhoria das aprendizagens), foi constatado que os pais e outros familiares desempenham, de uma forma cada vez mais proeminente, um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando os resultados do diagnóstico estratégico do Projeto Educativo 2013/2016, pretende incentivar-se a participação nas atividades da escola e melhorar a comunicação e articulação com a comunidade educativa.

Refletiu-se, no entanto, que nem todos os tipos de envolvimento contribuem para melhorar significativamente o desempenho dos alunos. Organizar reuniões entre encarregados de educação e professores, não parece ser suficiente para encorajar uma maior participação das famílias na vida escolar, de forma a assegurar os seus reflexos nos

desempenhos de todos os alunos. Este grupo de professores deseja um trabalho mais partilhado com as famílias, implicando um papel mais ativo por parte dos membros das famílias e da comunidade.

Neste sentido, propõe-se o desenvolvimento de programas de formação de famílias, mantendo elevadas as expectativas em relação ao seu papel como motor de transformação dos contextos, da melhoria da convivência e da aprendizagem. Sabendo que as ações bem-sucedidas são aquelas que constroem estruturas para gerir essa participação, pretende-se articular a organização destes programas com os próprios familiares, desencadeando a possibilidade destes sentirem que podem trazer as suas próprias experiências e conhecimentos para auxiliar os alunos.

Considerou-se que o processo de planificação e conceção é um aspeto crucial para envolver o maior número de participantes. Este grupo de professores elaborou dois tipos de propostas de formações promotoras de uma maior aproximação das famílias à escola, de acordo com as necessidades verificadas:

Objetivos	Ações
<ul style="list-style-type: none"> • Promover hábitos que facilitam a aprendizagem, ao longo do seu desenvolvimento (alimentação, saúde, segurança...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões informativas para familiares e professores realizadas por técnicos convidados.
<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as famílias em atividades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de aprendizagem interativa envolvendo famílias e/ou alunos.

Num processo dialógico e reflexivo, projetou-se recolher informação junto dos familiares sobre tópicos problemáticos dentro do contexto escolar no qual o seu educando se insere, através de um inquérito, disponibilizando oportunidade para apresentar propostas quanto ao tema, duração e horário de cada sessão. Este inquérito, também poderia oferecer a possibilidade dos familiares disponibilizarem algum tipo de formação específica. Em seguida, prevê-se a discussão destas propostas em conselho de docentes, prevendo a aprovação e apoio de todos os agentes educativos envolvidos.

Destaca-se também que este grupo de professores adiantou alguns temas de interesse, como a vinda de um psiquiatra para discutir temas como as horas de sono necessárias para um adequado desenvolvimento neurofisiológico da criança. Considerou-se

igualmente importante o envolvimento com o Centro de Saúde, no sentido de acompanhar as famílias numa educação saudável de crescimento, antes, durante e depois da gravidez.

Em seguida, apresenta-se uma proposta para complementar os quadros do Plano de Melhoria TEIP para 2014/2015.

Proposta para as Metas do Projeto de Melhoria TEIP 2014/2015

Ação				Objetivos (máximo de 3 por ação)	Indicadores (máximo de 3 por objetivo)	Dados de partida (até Julho de 2014)	Metas por ação (mensuráveis) para 2014-15
Eixo (selecionar o eixo que melhor enquadra a ação)	Designação	Descrição sumária (deve ficar explicitado, caso se aplique: a(s) área(s) disciplinar(es) envolvida(s); a periodicidade; o nº médio de horas por disciplina / turma / grupo de alunos / aluno; se é extra horário letivo dos alunos; se se desenvolve dentro ou fora da sala de aula; ...)	Público alvo (No caso dos alunos identificar: os ciclos / anos de escolaridade / grupos específicos aos quais pertencem os destinatários da ação)				
4. Relação Escola -Famílias - Comunidade e Parcerias	Envolvimento parental	Participação de Pais e Encarregados de Educação na escola;	Pais e Encarregados de Educação	Promoção do sucesso escolar/envolvimento dos encarregados de educação na monitorização escolar	Nº de participantes num inquérito distribuído aos EE de alunos.	Inquérito aos EE	40% de adesão dos EE de alunos
					Perceção da utilidade dos Programas de Formação por parte das famílias e professores.	Inquérito de satisfação em dois Programas de Formação para famílias do 1º ciclo	Grau de perceção de utilidade superior a 50%

Anexo 4

Metas para o Plano de Melhoria TEIP 2012/2013

	Início	Anterior	Seguinte
1.2 Pontos Críticos			
Tendo em conta o balanço efetuado sobre o desenvolvimento do plano de melhoria referente ao ano letivo 2012/13 e os resultados alcançados, identificar os principais problemas aos quais se procura dar resposta com este plano de melhoria, hierarquizando-os por ordem decrescente de importância .			
Eixo 1 - Apoio à melhoria das aprendizagens			
1.º	Insucesso na disciplina de Matemática e Português		
2.º	Métodos de estudo		
3.º			
Eixo 2 - Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina			
1.º	Indisciplina na sala de aula		
2.º	Excesso de faltas injustificadas		
3.º			
Eixo 3 - Organização e Gestão			
1.º	Articulação vertical		
2.º	Melhoria da qualidade de comunicação		
3.º	Rentabilizar recursos		
Eixo 4 - Relação Escola -Famílias - Comunidade e Parcerias			
1.º	Participação dos Pais e EE na vida escolar		
2.º			
3.º			

Anexo 5

Diagnóstico Estratégico do Projeto Educativo 2013/2016

Projeto Educativo
Agrupamento de Escolas

Ano Lectivo 2013/2016
- Amadora

- Divulgação e articulação com a comunidade por parte do Conselho Geral e da Direção;
- Reconhecimento do trabalho realizado e do empenhamento do pessoal não docente por parte da Direção;
- Divulgação do PAA e dos resultados da avaliação pela Direção;
- Motivação e apoio à iniciativa do pessoal não docente pela Direção;

5.5. Em síntese, torna-se necessário:

- Investir mais na segurança, designadamente num maior controlo das entradas e saídas dos alunos;
- Solicitar regularmente a opinião sobre o funcionamento da escola, avaliando periodicamente o grau de satisfação dos seus colaboradores;
- Tomar em consideração, sempre que possível, as opiniões emitidas por docentes e não docentes;
- Dirigir a oferta de formação às necessidades dos docentes;
- Fazer com que a avaliação contribua para a melhoria do desempenho do trabalho docente;
- Incentivar os docentes a melhorar o seu desempenho;
- Reconhecer o trabalho desenvolvido e o empenho, quer do pessoal docente, quer do pessoal não docente;
- Melhorar o funcionamento dos serviços que servem, quase em exclusivo, os alunos (bufete, papelaria e refeitório);
- Melhorar o horário dos serviços em geral;
- Divulgar com mais eficácia os serviços de apoio aos alunos e família (GAAF e SPO);
- Incentivar a comunidade educativa a participar nas atividades da escola, e na elaboração do Projeto Educativo e do Regulamento Interno;
- Melhorar a resposta aos problemas de indisciplina;
- Melhorar a comunicação e articulação com a comunidade educativa.